

NORMÉLIA MARIA ROCHA CORREIA

**PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR: DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A AUTONOMIA E
UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Instituto de Educação**

**Lisboa
2019**

NORMÉLIA MARIA ROCHA CORREIA

**PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR: DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A AUTONOMIA E
UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias, no dia 23 de setembro de 2019, perante o
júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º:
221/2019, de 11 de setembro de 2019, com a seguinte
composição:

Presidente:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguentes:

Prof.^a Doutora Margarida Alice Carvalho

Orientadora:

Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Instituto de Educação**

Lisboa 2019

“Uma proposta de melhoria da qualidade do ensino, a pesquisa e o conhecimento dessa realidade são necessários, quer para considerar as potencialidades da escola, sabendo com que mediações é possível contar para conseguir o que se deseja, quer para identificar os obstáculos existentes, propondo medidas que modifiquem a própria realidade escolar” (Paro, 2007, p. 18)

Dedico este trabalho, pelo apoio incondicional, a Tatiana e Lucas, meus filhos, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A palavra gratidão tem a sua origem no latim “*gratia*”, significando graças ou gratus que, em tradução literal, significa agradável. Sendo assim, infiro que a gratidão é a disposição de ser grato a algo que a vida nos dá. E, agradecer deve, antes de tudo, ser um ato espontâneo, não uma formalidade. Na tentativa de alcançar esse ideal, busco distinguir a linha tênue entre o falso agradecimento e o esquecimento injusto, pois, ao longo deste percurso, muitos foram aqueles que me apoiaram. Para a concretização desta etapa da minha vida, necessitei do precioso apoio de várias pessoas que me sustentassem, sem as quais a presente dissertação de mestrado não poderia ter chegado a bom porto. Eu AGRADEÇO:

A Deus, pela vida e pela resiliência na superação das dificuldades e, ainda, por ter colocado pessoas tão especiais a meu lado, pois, sem elas, certamente, não teria dado conta!

A minha família, pela paciência e compreensão por minhas ausências, permanecendo sempre a meu lado, pondo-me para “cima” e fazendo-me acreditar que posso mais que imagino. Devido à paciência, compreensão, apoio, alegria e amor por mim, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins. Sou grata pela partilha de ideias, companheirismo e amizade inigualáveis. A senhora me amparou numa luta diária, contribuindo para a escrita da dissertação, usando como suporte sua calma e sabedoria para me incentivar nos momentos de desmotivação e cansaço. Obrigada por estar ao meu lado nesta caminhada e acreditar em mim!

Desejo agradecer a Laura Tereza, amiga de todas as horas e responsável por minha participação neste processo, que representa uma grande realização em minha vida. Serei eternamente grata por não ter me deixado desistir, pela trajetória compartilhada e o companheirismo vivido em todos os momentos.

À Universidade Lusófona, sou muitíssimo grata pela oportunidade de aquisição de novos conhecimentos. Ao corpo docente e à Coordenação do Curso pelo acompanhamento, acolhimento, disponibilidade, simpatia e gentileza. Obrigada pela ajuda!

Às gestoras, coordenadoras e professores participantes deste estudo, que se constituíram na essência deste trabalho, sendo protagonistas e atores do ambiente no qual se desenvolveu a pesquisa. Aprendi muito com todos vocês, que participaram espontaneamente

deste trabalho, permitindo, com sua generosidade e sabedoria, que esta dissertação se concretizasse. Vocês merecem meu eterno agradecimento!

E, por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho! Durante esses anos, eu tenho muito a agradecer àqueles que passaram pelo meu caminho e, com certeza, deixaram um pouco de si em mim. Os momentos de alegria serviram para me permitir acreditar na beleza da vida, e os de sofrimento, contribuíram para meu crescimento pessoal em momentos inesquecíveis. Ninguém vence sozinha... OBRIGADA!

RESUMO

Este trabalho teve como principal finalidade analisar o processo de gestão desenvolvido em escolas públicas do Ensino Básico, no Município de Conceição do Jacuípe/BA, ante as determinações do Sistema Oficial de Ensino para a educação de qualidade e a autonomia vivida em sua prática administrativa, financeira e pedagógica. Para o alcance dos objetivos propostos para este estudo, optou-se por realizar uma investigação qualitativa, com recurso a dados quantitativos, envolvendo dois gestores e duas coordenadoras (entrevistas) e dezoito professores de duas escolas municipais (questionário), selecionados com base nos resultados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica 2009/2015. Recorreu-se, ainda, à análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas, com o intuito de identificar a dinâmica de sua elaboração, proporcionada pelo trabalho coletivo da comunidade escolar, e os elementos à formulação de práticas para a educação de qualidade. Procurou-se evidenciar o problema que permeia o processo de gestão escolar no Brasil, onde é possível perceber o distanciamento entre as políticas públicas de ensino e a efetiva atuação dos gestores no âmbito institucional. O estudo, ressaltando as percepções dos sujeitos desta investigação, destaca que os gestores no âmbito institucional, pressionados pelas condições de trabalho predominantes nas escolas, não conseguem, em alguns aspectos, atender aos requisitos implícitos no princípio da gestão democrática. Os resultados da pesquisa reforçam a perspectiva de que a qualidade, como um conceito no processo de ensino, requer práticas de gestão capazes de estabelecer relações democráticas e participativas que, associadas a procedimentos didático-pedagógicos, propiciem melhores resultados de aprendizagem.

Palavras-chave: Autonomia. Gestão Escolar; Participação; Políticas Públicas; Qualidade.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to analyze the management process developed in Public Schools of the Basic Education in the Municipality of Conceição do Jacuípe / BA, before the determinations of the Official Teaching System for the quality education and the autonomy lived in its administrative, financial practice and pedagogical. In order to reach the objectives proposed for this study, a qualitative research was carried out using quantitative data, involving two managers and two coordinators (interviews) and eighteen teachers from two municipal schools (questionnaire), selected on the basis of the results of the Basic Education Development Index 2009/2015. It was also used the analysis of the Pedagogical Political Projects of these schools, with the purpose of identifying the dynamics of its elaboration, provided by the collective work of the school community, and the elements to the formulation of practices for quality education. It was tried to highlight the problem that permeates the process of school management in Brazil, where it is possible to perceive the distance between the public education policies and the effective performance of the managers in the institutional scope. The study, highlighting the perceptions of the subjects of this research, emphasizes that managers in the institutional sphere, pressured by the prevailing working conditions in schools, can not, in some aspects, meet the requirements implicit in the principle of democratic management. The research results reinforce the perspective that quality, as a concept in the teaching process, requires management practices capable of establishing democratic and participatory relationships that, associated with didactic-pedagogical procedures, provide better learning outcomes.

Keywords: Autonomy. School Management; Participation; Public Policy; Quality.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
CFE	Conselho Federal de Educação
CGAEI	Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice Nacional da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMFS	Região Metropolitana de Feira de Santana
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SOE	Sistema Oficial de Ensino

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Centralidade da gestão pedagógica.....	46
Figura 2 - Desempenho do Brasil no Pisa/2006	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos entrevistados.....	73
Tabela 2 - Categorias e subcategorias de análise da fala das entrevistadas	75
Tabela 3 - Caracterização dos professores da pesquisa	86
Tabela 4 - Caracterização de uma escola democrática	99
Tabela 5 - Modelo de gestão das escolas em análise (Escola A)	101
Tabela 6 - Modelo de gestão das escolas em análise (Escola B).....	101

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Exposição das condições financeiras da Escola pela direção	89
Gráfico 2 – Conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola	90
Gráfico 3 - Participação ativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola	91
Gráfico 4 - As propostas dos docentes são ouvidas e acatadas pela direção da Escola	92
Gráfico 5 - Consideração pela opinião da comunidade escolar.....	93
Gráfico 6 - Relação docente com a direção da escola	94
Gráfico 7 - Concepções docentes sobre a relação entre equipe pedagógica e aluno.....	95
Gráfico 8 - Concepções sobre a relação entre escola e comunidade	96
Gráfico 9 - Avaliação sobre a relação docente com a direção da escola.....	97
Gráfico 10 – Consideração sobre a participação da comunidade/sociedade na Escola.....	98
Gráfico 11- Atuação democrática da Escola (sim/não)	100

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Características da Gestão de Recursos Educacionais.....	40
--	----

ÍNDICE GERAL

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I- A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	19
1. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	19
2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL	24
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	27
4. CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	30
CAPÍTULO II- FUNDAMENTOS DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL.....	35
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA GESTÃO ESCOLAR	35
2. DIMENSÕES DA GESTÃO NA ESCOLA	39
2.1. Gestão de Resultados Educacionais	39
2.2. Gestão Democrática e Participativa	41
2.3. Gestão de Pessoas	44
2.4. Gestão Pedagógica	45
2.5. Gestão Administrativa.....	46
2.5.1. Gestão dos Serviços de Apoio	47
2.5.2. Gestão dos Recursos Físicos	47
2.6. Gestão Financeira.....	48
2.7. Gestão do Clima e Cultura Escolar.....	49
2.8. Gestão do Cotidiano Escolar	52
3. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO COMO OBJETIVO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.	

.....	54
CAPÍTULO III- DESENHO METODOLÓGICO.....	59
1. PROBLEMÁTICA	59
2. QUESTÃO DE PARTIDA.....	61
3. OBJETIVOS.....	61
3.1. Objetivo geral.....	61
3.2. Objetivos específicos	62
4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	62
5. FONTES E INSTRUMENTOS DA RECOLHA DE DADOS	64
5.1. Fontes do estudo.....	64
5.1.1. Resultados do Ideb	64
5.1.2. Projeto Político-pedagógico (PPP).....	65
5.2. Instrumentos do estudo	66
5.2.1. Inquérito por entrevista	66
5.2.2. Inquérito por questionário	66
6. CAMPO DE PESQUISA	68
7. SUJEITOS DO ESTUDO.....	69
8. PROCEDIMENTOS.....	69
8.1. Tratamento dos Dados.....	70
CAPÍTULO IV- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	72
1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA.....	72
2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	73
2.1. Perfil dos Sujeitos Entrevistados	73
3. ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS.....	74
3.1. Manutenção e funcionamento da escola	76
3.2. Processo de gestão e políticas públicas de acordo com as determinações SOE.....	77
3.3. Projeto Político Pedagógico	78
3.4. Características do modelo de gestão democrático	79
3.5. Facilidades na aplicação da Gestão Democrática	81
3.6. Constrangimentos na aplicação da Gestão Democrática	83
3.7. Sugestões para o desenvolvimento eficaz de um modelo de Gestão Democrática..	84
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	85
4.1. Perfil dos Professores Pesquisados	86

5. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES	88
5.1. Manutenção e funcionamento das escolas.....	89
5.2. Projeto Político Pedagógico	90
5.3. Características do Modelo de Gestão Democrática.....	92
5.4. Facilidades na aplicação da Gestão Democrática	94
6 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
APÊNDICES	i
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES	ii
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES.....	iv
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	vi
ANEXOS.....	viii
ANEXO I – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS GESTORES	ix
ANEXO II – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES	xi

INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que a Escola, no seu ambiente interno, é influenciada pelas mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorrem na sociedade, percebe-se a necessidade de se adotar novas abordagens, novos caminhos e soluções para a gestão escolar. Mas, para compreender melhor esse processo, é imprescindível entender sua dinâmica operacional, a dialética de sua funcionalidade e sua práxis, levando-se em conta que, hoje, as políticas públicas da educação têm, na escola, enquanto unidade pedagógica e organizativa, sua importância acrescida com a aplicação de medidas específicas para movimentar o sistema de ensino.

Sob essa ótica, a Escola pública brasileira vem passando por mudanças substanciais com as políticas educacionais implementadas pelo governo federal a partir do ano 1990, no âmbito das quais a autonomia que é dada às instituições de ensino, configura-se como uma técnica de gestão imposta como meio para alcançar os objetivos e as finalidades da educação. Daí que a gestão escolar deve ser capaz de desenvolver alternativas de organização, com uma estrutura dinâmica, inovadora e aberta à sociedade, que responda com competência às expectativas em relação à educação das novas gerações.

Nesse sentido, tem-se em mente que esse serviço, por ser meticuloso e especial, não pode se comparar a qualquer atividade comum, uma vez que se realiza em espaço de interação e constituição humana, além de lidar com o conhecimento, os valores, as tradições e as crenças. Dessa forma, a gestão escolar se constitui como uma das áreas de atuação profissional, na educação, destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais voltadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Lück, 2009).

O processo de gestão das escolas, segundo Bordignon e Gracindo (2001), deve ser visto, essencialmente, como o ato de administrar, em diferentes níveis, a elaboração e o acompanhamento do projeto de qualidade da educação que se deseja, ou seja, a Proposta Educacional, tendo como fundamento o paradigma de homem e de sociedade. Ocorre que, em muito dos sistemas de ensino, quer seja em âmbito estadual, quer municipal, a gestão vem sendo desenvolvida de acordo com as mais variadas formas, abrigando comportamentos, atitudes e concepções, por vezes, muito diferenciados. Isso porque, no Brasil, sobretudo aqueles que estão envolvidos com a Educação, conhecem várias escolas, inúmeras realidades

diferentes, culturas escolares diferenciadas, que evidenciam uma problemática no desenvolvimento organizativo e pedagógico das instituições de ensino público.

Por conseguinte, torna-se possível perceber que a gestão escolar, embora estruturada sob a influência dos textos legais e de decisões já estabelecidas pelos órgãos centrais, pode desenvolver também uma cultura própria de administrar, uma dinâmica capaz de caracterizar as propostas e alterações por meio de um processo de reinterpretação daquelas decisões. Tal realidade provocou o pensar sobre as possibilidades de se buscar pesquisar os dirigentes e os processos de gestão nas próprias escolas, cotejando a base de documentos oficiais elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que estabelecem a temática em questão, com a realidade encontrada no cotidiano da prática escolar.

Nesse contexto, tornou-se evidente, para a autora deste trabalho, que a construção desse conhecimento seria, em si, digna de uma dissertação de mestrado, tomando-se a gestão escolar como objeto de investigação. O interesse deve-se ao contato da autora com gestores de escolas públicas no Município de Conceição do Jacuípe, situado no Estado da Bahia, no início do ano de 2013, quando foi possível perceber o distanciamento entre as políticas públicas de ensino e a efetiva atuação dos gestores no âmbito institucional. Assim sendo, a pesquisa voltou à atenção aos aspectos relevantes que caracterizam a gestão na organização e funcionamento da instituição escolar pública, sobretudo de sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino.

Demo (2007) menciona que, se os processos pedagógicos entre as escolas particulares e a grande maioria das escolas públicas não são tão diversos, por outro lado, as formas de gestão, como expressão executiva da política educacional, encontram-se diferenciadas em razão das concepções e das condições financeiras, materiais e legais de cada uma delas. Conforme o autor, os acentuados contrastes existentes entre as escolas de ambos os segmentos, contribuem para muitas lacunas no conhecimento que as escolas públicas transmitem.

Resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2009, mostram, através de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), um desempenho superior da escola particular em comparação com a escola pública, principalmente no Ensino Médio. No enfoque do Inep (2009), para que o processo educacional tenha sucesso, são vários os fatores importantes: espaços escolares adequados, gestores, professores e funcionários administrativos comprometidos com a aprendizagem do aluno, além da participação da família e da comunidade na vida escolar. De

acordo com o referido Instituto, nas escolas onde essas condições estão presentes, a qualidade do ensino é superior.

Diante dessa problemática, formulou-se a seguinte questão de partida:

- **De que modo a gestão exercida no dia a dia da escola pública, com base na autonomia de organização institucional, interpreta as políticas educacionais que apontam para uma educação de qualidade?**

Visando à aquisição de novos conhecimentos que vão além do senso comum, “que ultrapasse (m) nosso entendimento imediato na explicação ou compreensão da realidade que observamos” (Gatti, 2002, p. 5), o estudo assumiu uma conformação científica ao conduzir a análise sobre o funcionamento e gestão da escola pública, como uma variável a ser considerada no sucesso das finalidades educacionais. Nessa perspectiva, foi estabelecido para a pesquisa o seguinte objetivo geral:

- **Analisar o processo de gestão desenvolvido em escolas públicas do Ensino Básico no Município de Conceição do Jacuípe/BA, ante as determinações do Sistema Oficial de Ensino para a educação de qualidade, e a autonomia vivida em sua prática administrativa, financeira e pedagógica.**

Reconhecendo a importância de um estudo que pretende identificar qual a constituição e os trâmites da gestão escolar no cotidiano de escolas da rede municipal de ensino, na Bahia, buscou-se caracterizar o tipo nelas praticado em relação à qualidade do ensino. Coube, em consequência, à pesquisadora, ao analisar o fenômeno, imbricar o objeto estudado com o que já foi historicamente elaborado, revelando-o em sua essência. Assim sendo, a investigação se baseou no referencial de estudo de caso de cunho exploratório, com abordagem descritiva e comparativa.

Para o alcance dos objetivos propostos para este estudo, optou-se por realizar uma investigação qualitativa, com recurso a dados quantitativos, envolvendo dois gestores e duas coordenadoras (entrevistas) e dezoito professores de duas escolas municipais (questionário), selecionados com base nos resultados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica 2009/2015. Recorreu-se, ainda, à análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas, com o intuito de identificar a dinâmica de sua elaboração, proporcionada pelo trabalho

coletivo da comunidade escolar, e os elementos à formulação de práticas para a educação de qualidade.

Nessas bases, a dissertação está estruturada em cinco capítulos, da seguinte forma:

O primeiro capítulo traz no seu conceito a Escola como organização, englobando os fundamentos teóricos das políticas educacionais no Brasil e suas influências na prática educacional do país com o intuito de situar o sistema escolar brasileiro e seus ideários. Dessa forma, o olhar sobre a escola origina reflexões necessárias e indispensáveis sobre detalhes considerados pelo investigador como relevantes para entender esta instituição como uma unidade organizativa e de gestão.

No segundo capítulo estão expostos os fundamentos da gestão escolar, apresentando no bojo das discussões empreendidas sobre tal tema, três frentes específicas. A primeira é relativa à democracia e participação como princípios básicos da gestão e, admitindo que não se concebe, atualmente, discutir gestão sem considerá-la a partir de um contexto social que não se restringe apenas à escola, mas que ultrapassa seus muros, a segunda frente indica as possibilidades de parcerias e participação comunitária. A terceira frente de discussão teórica propõe uma reflexão sobre a necessidade de se observar que a melhoria na qualidade do ensino está ligada à dimensão da gestão nas unidades escolares.

No terceiro capítulo tem-se o questionamento que norteou a pesquisa e a compreensão da problemática levantada, diretamente relacionados, deste modo, aos objetivos que indicaram a direção a ser tomada, e as hipóteses de estudo. Na dinâmica dessa construção, levou-se em conta a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionante e fundamentada, sendo necessária à exploração constante da prática e consequente reformulação. Desse modo, neste capítulo se estabelece a sistemática de desenvolvimento do trabalho, mostrando os caminhos percorridos, quanto aos fins e meios metodológicos, para a realização da pesquisa, apresentando os aspectos e as características em que o estudo está inserido. Nele, portanto, estão demonstradas as técnicas de pesquisa utilizadas para a coleta dos dados, o universo em que está inserida e como os dados trabalhados foram abordados.

No quarto capítulo procede-se à análise documental, a interpretação do inquérito por entrevistas aplicadas aos sujeitos da pesquisa, recorrendo-se à perspectiva de Bardin (2004), que valoriza a investigação centrada nos conteúdos, cujos significados explicitam a síntese das percepções dos pesquisados. Generalizam-se, ainda, os resultados para o inquérito por questionário, com o intuito de garantir um razoável grau de validade à pesquisa.

Por último, apresentam-se as conclusões do estudo.

CAPÍTULO I- A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

À semelhança de uma organização empresarial, o estudo da Escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p. 55), sem esquecer a sua identidade e individualidade. Neste capítulo, perspectiva-se o estudo da organização escolar, tomada como uma realidade que pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência como requerido pelas Políticas Educacionais do Brasil. Busca-se, dessa forma, caracterizar o sistema educacional brasileiro no bojo da legislação e da visão de autores que abordam o tema da organização e gestão escolar.

1. A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Em todos os grupos humanos, é possível se observar a utilização de meios pedagógicos como forma de transmissão do saber, através dos quais os sujeitos compartilham conhecimentos, símbolos e valores. Nas sociedades modernas, criou-se uma sistematização do saber mediante modelos formais e centralizados que possibilitam às informações serem transmitidas, por se acreditar ser esta a forma viável de se adquirir e desenvolver um conhecimento mais especializado. Denomina-se de Escola esse ‘lócus’ de conhecimento, ao ambiente que faz parte da superestrutura social constituída por diversas instituições como a família, e organizada de maneira a cumprir uma função que, em geral, está de acordo com as demandas sociais, orientando-se, para tanto, pelo principal objetivo de formar um sujeito apto a assumir seu espaço na sociedade (Abramovay, 2002).

A Escola, através da história, constitui-se instrumento de controle social predominantemente aceito, de manutenção do tipo e qualidade de sociedade, daí dizer-se que plasma o caráter nacional que difunde uma cultura geral, ou seja, a forma específica de cultura dominante no país. Igualmente, tem a função de treinar os educandos para certos modos de ocupação, fazendo-o, entretanto, dentro do espírito e das peculiaridades da sociedade (Teixeira, 2005). Mas, para discorrer acerca dos processos de gestão, deve-se partir de um entendimento de Escola como uma organização que, continuamente, pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização.

Assim, importa primeiramente definir organização: “é a coordenação racional das atividades de certo número de indivíduos, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão de trabalho e funções de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade” (Schein, 1991, p. 29). A ideia de organização deriva do fato de o indivíduo não ser capaz sozinho de satisfazer todas suas necessidades e aspirações.

Na concepção de Schein (1991), a primeira ideia básica inerente ao conceito de organização é, pois, a obtenção de esforços, ao serviço de ajuda mútua; a segunda ideia básica é a obtenção de alguns fins ou objetivos comuns através da coordenação de atividades; a terceira ideia básica é a divisão do trabalho derivada de diferenciações progressivas. Em outra perspectiva teórica, Bonazzi (2000) entende que, na linguagem comum, por organização é possível denotar um ente social baseado na divisão do trabalho e das competências, ou o modo segundo o qual um dado ente social é organizado, existindo, em consequência, organizações bem ou mal organizadas. Para o autor, a teoria organizacional tem como objetivo compreender as organizações enquanto fenômeno social, mas, também, como toda teoria, o caráter normativo e o prescritivo estão igualmente presentes na idealização ou proposta de modelos que sugerem o melhor modo de se organizar, traduzido em instrumentos úteis para a prática organizacional.

Observa-se, portanto, que as organizações diferem umas das outras na forma como são dirigidas, levando-se em conta os serviços que prestam, não havendo, entretanto, uma melhor maneira de dirigir as organizações. Nesse sentido, Perrow (1981, p. 70) salienta que a melhor maneira acaba por ter maneiras diferentes, pois “o que funciona em um tipo, não funciona em outro”, em função das especificidades de cada uma delas. Dentre as organizações da sociedade, a Escola destaca-se por se tratar de uma organização que, de certa maneira, irá ter influência em todas as outras, constituindo-se um empreendimento humano que reúne um conjunto articulado de finalidades, objetivos, normas e estruturas. Todavia, raramente é vista como tal, sendo mais frequente associá-la à ideia de instituição com funções sociais de aprendizagem, de formação.

De acordo com a percepção de Abramovay (2002), a Escola, enquanto lugar privilegiado para o desenvolvimento afetivo e cognitivo de seus educandos, através das variadas linguagens, exerce influências na formação da subjetividade de seus membros porque tem papel importante de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os campos não cotidianos da vida social. Nesse sentido, apresenta e significa o mundo social circundante, além de procurar manter ativos os controles sociais formados por regras aplicadas ao dia a dia

escolar, visando sanar qualquer disfunção que venha impedir a efetuação do processo educativo.

Enquanto organização, Costa (2003, p. 9) vê a Escola como a “concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento”, realçando o fato de que a organização escolar “é uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica” (Idem, p. 10). No que se refere ao conceito de organização escolar, de acordo com Lima (2010, p. 42), será “difícil encontrar uma definição que não seja aplicável à Escola”, tendo em vista que sua significação e caracterização passam pelas diferentes perspectivas e imagens organizacionais como é visualizada.

Assim, a tendência de se investigar a Escola como organização é vista por António Nóvoa (1992) como decorrente da evolução das ideias fundamentais sobre educação nas últimas cinco décadas, em função de cinco fases distintas:

“a primeira, até aos anos 50, centra-se no *indivíduo-aluno*; a segunda, durante os anos 50/60, preocupa-se com as *interações* no processo educativo (sala de aula); a terceira, vigente nos anos 60/70, acentua o *sistema educativo*; a quarta, que decorre nos anos 70/80, volta a concentrar-se na *turma-sala de aula*; finalmente, o período correspondente aos anos 80/90, dirige-se primordialmente para a *escola-organização*” (Nóvoa, 1992, p. 19).

Desde os meados do século XX que os teóricos da Educação passaram a recorrer a metáforas quando se referem ao contexto organizacional da Escola. Tal postura tem possibilitado a construção de modelos e de abordagens ligados ao fenómeno organizacional de forma variada e permitido fazer uma análise da realidade enquanto existência na organização. Não obstante, o fato de se utilizar tantas metáforas no estudo da Escola como organização acabou por tornar esta análise bastante complexa, fazendo com que surgisse a *metáfora de rede* que faz com que passemos a analisar as organizações como “sistemas de processamento de informação”, como “organizações flexíveis”, como “organizações democráticas”, como “organizações-trevo”, como “organizações teias de aranha”, como “circuitos ou alianças organizacionais”, como “redes globais complexas”, como “organizações curiosas”, como “organizações aprendentes ou inteligentes”, como “organizações polifónicas”, entre outras, que sugerem outros modos de encarar e gerir as organizações e os seus recursos humanos (Estêvão, 2002).

Elegendo como referência o carácter complexo da organização escolar (Estêvão, 2011) por apresentar uma diversidade de interpretações, preferimos dar realce a uma

abordagem metafórica à luz dos modelos empresa, burocrático racional, democrático, do modelo político e do modelo cultural.

A Escola vista **como empresa**, adapta-se ao modelo do capitalismo global, segundo o qual esta é considerada como uma mercadoria, visto que o seu foco passou a ser a profissionalização. De acordo com Laval (2004, p. 20), “na nova ordem educativa que se delineia, o sistema educativo está a serviço da competitividade econômica, está estruturado como um mercado que deve ser gerido ao modo das empresas”. Dessa forma, está sendo dada a Escola, um novo sentido, ou seja, não mais só a disseminação do saber e do aprendizado, mas também, que ela servirá para o atendimento de uma lógica de mercado e dos valores econômicos.

Um conceito dado por Weber (1976, p. 16) para **burocracia**, se encaixa com a organização formal que é a Escola, onde ele afirma que:

“A burocracia representaria o *tipo-ideal da racionalidade legal*, caracterizada por: um alto grau de especialização; um sistema hierárquico de autoridade; regras explícitas definindo a responsabilidade de cada membro da organização, o conteúdo dos diferentes papéis e a coordenação das diferentes tarefas; a exclusão das considerações de ordem pessoal nas decisões administrativas; a imparcialidade no tratamento dos problemas dos profissionais e dos utentes ou clientes; a seleção de especialistas e, portanto, o critério da competência técnica; a existência de carreiras profissionais etc.”.

Assim, a hierarquização do trabalho dentro das organizações, inclusive a Escola, configura-se na divisão do trabalho, que dá sentido aos níveis de autoridade, à resolução dos conflitos, à atribuição das responsabilidades, à autoridade e, acima de tudo, à prestação de contas das decisões tomadas.

O modelo metafórico burocrático, ao criar uma visão unificadora/ integradora das organizações, não tem em mente que as organizações escolares se envolvem de forma natural em conflitos, que estão abertas à mudança, estabelecem jogos políticos entre os distintos atores, dando origem a que a Escola se apresente como “um lugar de vários mundos” (Estêvão, 2002, p. 23).

Quando se pensa em **democracia** dentro da Escola, em linhas gerais, pressupõe-se a formação de um ambiente de gestão voltada e preocupada com a participação coletiva, através do diálogo aberto, e o atendimento aos objetivos propostos e a aprendizagem, propriamente dita (Teixeira, 2005). Nesse contexto, todos os que fazem parte da comunidade escolar, como estudantes, pais, professores, funcionários e a direção, percebem que sua participação é fundamental no processo educativo. Uma Escola tida como democrática, deverá estreitar as

relações entre docentes e discentes dando-lhes autonomia e responsabilidades de administrar a sua vida escolar, através de princípios de ética, desenvolvimento de tolerância e responsabilidade social, como também o enfrentamento de obstáculos que poderão surgir durante o percurso.

Costa (2003) explica que as escolas, devido a algumas especificidades da sua composição, estruturação e comportamento organizacional, têm vindo a ser concebidas como espaços privilegiados para a aplicação dos modelos políticos e, por isto, como organizações, relativamente às quais a metáfora da **arena política** encontra sucesso. O autor agrupa a imagem da Escola como arena política em torno de quatro conceitos: interesses, conflito, poder, negociação. Porém, ressalta que, para além desses quatro conceitos apresentados, outros poderiam também ser utilizados, tais como, ambiguidade e instabilidade dos objetivos, de tomada de decisões, de distribuição de recursos, de coligação, de estratégia, de influências, de pressões externas.

A imagem metafórica da Escola como **cultura** enquadra-se na abordagem comportamental da Administração, mais propriamente nas teorias do Desenvolvimento Organizacional, desenvolvidas, sobretudo na década de oitenta do século XX, que se caracteriza como uma estratégia para se chegar a uma mudança, concentrando-se em valores e atitudes como ponto de partida, ao invés de metas, estruturas e tecnologias da organização (Orlickas, 2010). No contexto da análise organizacional da Escola, Costa (2003) refere que a cultura constitui-se uma das principais imagens da Escola, não só em termos de importância e de inovação, igualmente de discussão.

Essa pluralidade se configura como uma visão holística da organização escolar que permite ao investigador adotar um olhar panorâmico sobre a Escola, como um todo, pela utilização de uma ‘lente’ plural. Embora privilegiando esta ou aquela imagem, este ou aquele mundo, aprofunda os detalhes que considera como relevantes e, assim, descreve, compreende e interpreta o funcionamento da organização e as lógicas de ação dos diferentes atores. Nessa abordagem, a valorização da escola-organização expandiu-se, de acordo com Costa (2003), em dupla vertente, tal como se resume a seguir.

- a) Por um lado caracteriza-se, enquanto linha de investigação, como um estudo sobre as escolas eficazes através de conceitos como os de Escola de qualidade, escolas excelentes, usufruindo do apoio das perspectivas da cultura organizacional.

- b) Por outro lado, devido ao caráter naturalmente normativo e prescritivo dessa orientação, configura-se como estratégia de intervenção nos contextos educativos em ordem a promover escolas de maior sucesso educacional.

Esse segundo movimento marcou o início de novos paradigmas, cujas concepções teóricas sobre organização escolar sinalizam perspectivas de análise de feição interpretativa e crítica. Isso significa que se acaba por ter representações mais ou menos fidedignas, de acordo com diferentes realidades e pontos de vista.

Conforme se observa, a Escola como organização especializada, ao longo do tempo, está cheia de significados e, como afirma Lima (2010, p. 47), “constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada”. No entanto, o autor destaca que a imagem da Escola como organização, ainda continua a ser pouco difundida, quer se trate do domínio das representações sociais de professores, de alunos, de pais, quer mesmo no domínio acadêmico. Prevalece um modelo da organização orientado pela lógica profissional que, durante muito tempo, permaneceu limitado às interações entre professores e alunos, o contexto e os conteúdos, mas emergindo quando novas formas de concepção de educação alteraram o sentido de Escola e da sua relação com a sociedade.

2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO PROFISSIONAL

A Escola atende a um projeto social e político de preparação de recursos humanos para o sistema produtivo, formulando conteúdos, habilidades, valores considerados úteis e desejados pelo mundo do trabalho. Por conseguinte, contemporaneamente, pretende-se que a Escola se articule com o meio envolvente e que o processo de aprendizagem contemple uma constante inovação e adaptação da organização escolar às necessidades individuais ou coletivas dos seus elementos ou comunidade que a rodeia, conforme afirma Hargreaves (1998).

Para Nóvoa (1992), o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos, destacando que suas características constroem-se com base em três grandes áreas:

“- *a estrutura física da escola*: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços etc.; - *a estrutura administrativa*

da escola: gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais etc.; - *a estrutura social da escola*: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social etc.” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Nesse sentido, toda instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, tendo aqui o termo estrutura o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, no caso a Escola (Libâneo, 2001). Essa estrutura é comumente representada graficamente num organograma, definido como “um tipo de gráfico que mostra as inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço” (Idem, p. 101), diferenciando uma Escola de outra de acordo com a legislação dos Estados e Municípios, e obviamente segundo as concepções de organização adotada. Numa Escola, a estrutura básica se constitui de unidades e funções típicas, tais como: Conselho de Escola; Direção; Setor Técnico-administrativo; Setor Pedagógico; Corpo Docente; Instituições Auxiliares.

O Conselho de Escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no Regimento Escolar. Essas questões, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Sua composição tem certa proporcionalidade de participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos pais e alunos, observando-se, em princípio, a paridade dos integrantes da Escola (50%) e usuários (50%). Em alguns lugares, o Conselho de Escola é chamado de colegiado e sua função básica é democratizar as relações de poder (Paro, 1998; Cizeski & Romão, 1997).

No âmbito da Direção, o diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da Escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da Escola e pela comunidade (Libâneo, 2001).

Segundo o referido autor, o setor técnico-administrativo responde pelas atividades-meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da Escola. A Secretaria Escolar cuida da documentação, escrituração e correspondência da Escola, dos docentes, demais funcionários e dos alunos, respondendo, também, pelo atendimento ao público. Para a realização desses serviços, a Escola conta com um secretário e escriturários ou auxiliares da secretaria. O setor técnico-administrativo tem, ainda, o encargo pela organização dos serviços auxiliares (Zeladoria, Vigilância e Atendimento ao público) e multimeios.

A Zeladoria, responsável pelos serventes, cuida da manutenção, conservação e limpeza do prédio; da guarda das dependências, instalações e equipamentos; da cozinha e da preparação e distribuição da merenda escolar; da execução de pequenos consertos e outros serviços rotineiros da Escola. A Vigilância cuida do acompanhamento dos alunos em todas as dependências do edifício, menos na sala de aula, orientando-os quanto a normas disciplinares, atendendo-os em caso de acidente ou enfermidade, como também do atendimento às solicitações dos professores quanto a material escolar, assistência e encaminhamento de alunos. O serviço de multimeios compreende a biblioteca, os laboratórios, os equipamentos audiovisuais, a videoteca e outros recursos didáticos (Libâneo, 2001).

O setor pedagógico abrange as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores, em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da Escola, comunicação e interpretação da avaliação dos alunos (Libâneo, 2001). O orientador educacional, onde esta função existe, cuida do atendimento e do acompanhamento escolar dos alunos e, também, do relacionamento escola-pais-comunidade.

Paralelamente à estrutura organizacional, muitas escolas mantêm instituições auxiliares tais como: a APM (Associação de Pais e Mestres), o Grêmio Estudantil e outras como Caixa Escolar, vinculadas ao Conselho de Escola, onde este existir, ou ao Diretor.

Perrenoud (1994) refere que as organizações possuem um poder organizador, mas que o mesmo não pode ser confundido com o poder dos atores que as comandam. O autor, no entanto, ressalta que esse poder não é abstrato e a sua estrutura é constituída pelo conjunto de mecanismos e das relações sociais que se estabelecem dentro das organizações, colocando alguns numa posição mais central, com mais peso, mais direitos para falar em nome do conjunto, além de mais poderes para determinar as finalidades, estruturas e políticas organizacionais.

“A organização moderna é a forma social mais marcada pela racionalidade, como ideal e como norma na nossa cultura. Essa racionalidade encarna-se, nos fundamentos científicos das práticas técnicas, mas também da ‘gestão dos recursos humanos’, do management (conjunto das técnicas de organização e de gestão das

empresas), da direção do pessoal, da gestão de uma imagem etc.” (Perrenoud, 1994, p.142).

Por seu lado, Harling (1989 cit. por O’ Neill, 1994, p. 101) afirma que:

“Toda a organização tem um padrão de autoridade formal e um conjunto de regras e procedimentos oficializados que ajudam a atingir os objetivos desejados. Contudo, coexistindo com este aspecto formal existem redes de relações informais e normas não oficiais (não regulamentadas, que representam a prática e as aspirações das pessoas que formam a organização) que resultam da interação dos indivíduos e dos grupos dentro da estrutura formal”.

No contexto do desenvolvimento organizacional da Escola, os conceitos de eficácia, qualidade e excelência escolar ganharam ênfase, o trabalho dos alunos organizou-se, os docentes especializaram-se, o espaço e tempo ganharam estrutura, bem como os saberes. Em suma, a Escola tornou-se mais exigente, ganhou características de uma verdadeira organização assim entendida, com princípios e metas bem definidos. Essa é, efetivamente, a imagem que atualmente se associa à Escola, uma organização cada vez mais hierarquizada, autossuficiente e autogestora.

De fato, a organização refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na Escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humana-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos, ou seja, como toda instituição, as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados, de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo, fundamentados nas Políticas Educacionais (Libâneo, 2001).

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Para Azevedo (2003, p. 23), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, é uma condição exclusiva do governo no que se refere à formulação, deliberação, implementação e monitoramento. O processo de definição de políticas públicas reflete conflitos de interesses e negociações que perpassam as instituições estatais, não estatais e a sociedade como um todo, cujas prioridades

emergem por força de demandas e pressões de grupos organizados da sociedade civil sobre o Estado. Seus formuladores, em especial o grupo que exerce o poder em determinado momento, ao deter a possibilidade de fazer ou deixar de fazer ações que visem à concretização de direitos estabelecidos, estão sujeitos a inúmeras forças.

Embora compreendam decisões do poder público, as políticas públicas têm um caráter de construção social, uma vez que comportam variáveis com distintos significados para diferentes grupos sociais quanto a valores, ideologias e contextos. Desse modo, as políticas públicas envolvem o contexto onde operam o setor privado e a sociedade civil, atores importantes na sua definição como influenciadores e influenciados, muito embora estes não formulem diretamente políticas públicas.

Considerando a temática deste estudo, pontua-se a expressão políticas públicas educacionais que diz respeito a tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em termos de educação escolar, isto é, são as decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto local de ensino-aprendizagem. As políticas públicas para a educação, formadas pelo conjunto de normas, leis, regulamentos, diretrizes, planos e orçamentos do poder público, referem-se às metas e ações que provocam mudanças nos sistemas educacionais, consubstanciadas em planos de ações, programas e projetos que levem à sua efetivação (Carvalho, 2005).

Saviani (2004) apresenta como marco inicial da normatização educacional, a primeira lei geral de ensino do Brasil independente, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que não chegou a ser viabilizada de fato. A partir de então, uma série de fatos políticos interferiram nas políticas educacionais brasileiras, de modo geral, tendo como característica comum o forte traço de uma cultura elitista e mantenedora do ‘status quo’.

Assim, a primeira política educacional de caráter nacional foi a Reforma Francisco Campos, que foi Ministro da Educação e Saúde Pública no primeiro governo Vargas, em 1931, tendo como mérito demonstrar uma ação mais objetiva do Estado, com a educação, ao organizar o sistema escolar brasileiro em ensino primário, normal, médio profissionalizante, comercial e superior (Romanelli, 2008). Mas, o discurso oficial de expansão da rede de ensino ocultava a estratificação social da política educacional, pois o Estado expandiu um modelo de Escola que favorecia a pequena elite brasileira, que não tinha necessidade de trabalhar e via na educação um instrumento de ‘status’ social.

Nesse período, é possível perceber as consequências da organização e implementação de uma política de Estado para a educação, pois ocorreu um crescimento

percentual das matrículas em relação à população total brasileira e, também, uma diminuição do analfabetismo em relação às décadas anteriores, mas mantendo índices elevados, considerando-se que mais de 56% da população ainda era analfabeta, segundo Romanelli (2008). Quando o Estado brasileiro oligárquico deslocou-se para uma arrumação moderna/liberal, assumindo um modelo intervencionista, a educação começou a ser reclamada como necessária ao desenvolvimento do país.

A atual estrutura e o funcionamento da educação brasileira decorrem da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), que, por sua vez, vincula-se às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, bem como às respectivas Emendas Constitucionais em vigor. De acordo com o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001), uma das principais prioridades refere-se à garantia de acesso ao Ensino Fundamental obrigatório de oito séries a todas as crianças de 7 a 14 anos.

Conforme a legislação educacional brasileira cabe aos Estados e Municípios a responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental. No entanto, há que se ressaltar o papel da União na assistência técnica e financeira às demais esferas governamentais, a fim de garantir a oferta da escolaridade obrigatória. A consecução desse objetivo tem sido associada a políticas e ações governamentais relacionadas, entre outras, à regularização do fluxo escolar, à formação de professores e à elaboração de diretrizes curriculares.

No que se refere à regularização do fluxo escolar, as altas taxas de defasagem idade-série presentes nas estatísticas nacionais têm conduzido a formulação e implementação de políticas para correção e adequação das idades dos alunos à série escolar correspondente. Duas políticas são de grande relevância para a consecução desse objetivo: a) a implementação de programas de aceleração de aprendizagem, com o suporte de materiais didático-pedagógicos específicos, a ênfase na elevação da autoestima do aluno e a oferta de infraestrutura adequada aos professores, possibilita o avanço progressivo do aluno às séries e períodos subsequentes; b) a reorganização do tempo escolar através da implantação dos ciclos escolares, agrupando os alunos de acordo com as etapas de desenvolvimento do indivíduo.

As políticas de regularização do fluxo escolar têm sido implementadas tanto pelo governo federal em parceria com outras instituições como através da iniciativa dos próprios Estados e Municípios. A reorganização do tempo escolar vem sendo amplamente discutida nessas esferas governamentais, de modo que a sua adesão tem sido crescente.

No que diz respeito à formação de professores, ações têm sido direcionadas para garantir formação inicial e continuada dos professores, bem como infraestrutura adequada

para o desenvolvimento do seu trabalho, tais como remuneração adequada, tempo para estudo, atualização e tempo de carreira. Entre essas ações, destacam-se:

- Garantia de formação mínima, ou seja, que todos os professores tenham o curso superior completo como formação mínima.
- Programas de formação de professores a distância, com a utilização de recursos tecnológicos, como a TV Escola, com o objetivo de formar professores leigos, principalmente em localidades onde o número de professores nessa situação é maior.

As políticas relativas à formação de professores são de responsabilidade de todas as esferas governamentais. Esforços têm sido empreendidos a fim de que sejam obtidas parcerias com instituições de ensino superior, organizações não governamentais e agências de financiamento, de modo a tornar possível a formação mínima exigida pela legislação educacional que, a partir de dezembro de 2007, será a licenciatura plena, obtida em cursos de nível superior.

A definição de referenciais e diretrizes curriculares para os diversos níveis e modalidades de ensino também se encontra entre as prioridades das esferas governamentais. Cabe à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer as “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (LDB, art. 9º, inciso IV).

A concretização de ações com esse direcionamento resultou na definição de: (a) referenciais curriculares nacionais para a educação infantil; (b) referenciais curriculares para a educação indígena; (c) proposta curricular para a educação de jovens e adultos; (d) parâmetros nacionais curriculares para o ensino fundamental (de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série); (e) adaptações curriculares para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais; (f) parâmetros curriculares para o ensino médio; e (g) diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino.

4. CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O sistema educacional brasileiro, enquanto a forma como se organiza a educação regular no país, é regulamentado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que define os princípios orientadores da organização de programas educacionais. Os governos locais são responsáveis por estabelecer programas educacionais

estaduais e seguir as orientações utilizando os financiamentos oferecidos pelo Governo Federal. Segundo o que determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação no Brasil deve ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo. Desse modo, o Governo Federal, os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem administrar e organizar seus respectivos sistemas de ensino, sendo responsável, cada um destes sistemas educacionais públicos, por sua própria manutenção, pelo gerenciamento de fundos, bem como dos mecanismos e das fontes de recursos financeiros (LDB, 1996).

De acordo com o art. 21 da LDB, a educação escolar compõe-se de: I. Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II. Educação superior. No mesmo texto legal, denota-se que a educação básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29, LDB, 1996). A educação infantil é oferecida em creches, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos.

O ensino fundamental, cujo objetivo maior é a formação básica do cidadão, tem duração de nove anos, sendo obrigatório e gratuito na Escola pública a partir dos sete anos de idade, com matrícula facultativa aos seis anos de idade. A oferta do ensino fundamental deve ser gratuita também aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Já o ensino médio, etapa final da educação básica, objetiva a consolidação e aprofundamento dos objetivos adquiridos no ensino fundamental. Tem a duração mínima de três anos, com ingresso a partir dos quinze anos de idade e, muito embora atualmente a matrícula nesse nível de ensino não seja obrigatória, a Constituição Federal de 1988 determina a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade da sua oferta (Menezes & Santos, 2002).

Os autores referidos explicam, ainda, que a educação superior tem como algumas de suas finalidades: o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, deste modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Ela abrange cursos

sequenciais nos diversos campos do saber, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão, variando o número de anos de estudo de acordo com os cursos e sua complexidade.

A LDB define para a educação básica, nos níveis fundamental e médio, a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado para os exames finais. Para a educação superior, o ano letivo regular tem a duração de, no mínimo, duzentos dias de efetivo trabalho acadêmico, também excluído o tempo destinado aos exames finais. Visando o cumprimento da carga horária mínima, tanto na educação básica como na educação superior, o ano letivo escolar inicia-se em fevereiro e termina em dezembro, com interrupção de uma ou duas semanas nos meses de julho e dezembro, para o recesso escolar, e durante o mês de janeiro, para as férias escolares. Essas definições são seguidas em todo o país, com algumas modificações condicionadas às normas de cada rede e/ou instituição escolar.

No entanto, a legislação é bastante flexível em termos de adequação do calendário escolar às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. Sendo assim, algumas localidades iniciam suas atividades escolares em períodos diferenciados dos anteriormente descritos. Quanto aos horários escolares, a oferta do ensino é feita, geralmente, nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Apesar de algumas modificações em termos de horário escolar, dentro da diversidade da educação brasileira tem-se, geralmente: período matutino, das 7h às 12h; período vespertino, das 13h às 18h; período noturno, das 19h às 23h.

Em algumas localidades brasileiras, onde existe a incompatibilidade entre a demanda e a oferta de vagas no ensino público, principalmente em relação ao ensino fundamental obrigatório, amplia-se, para quatro, o número de turnos escolares existentes, criando-se um turno intermediário entre o matutino e o vespertino. Porém, essa é uma prática que vem sendo abolida, nomeadamente devido às ações para universalização do ensino fundamental, de modo a garantir maior qualidade ao ensino oferecido nos estabelecimentos públicos.

A LDB (art. 34) define que, para o ensino fundamental, seja cumprida a jornada escolar de, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula. Além disso, ela prevê a progressiva ampliação do período de permanência do aluno na Escola, à medida que se concretize a universalização desse nível de ensino, determinando que este seja, progressivamente, ministrado em tempo integral. Apesar de existirem escolas que já adotam essa modalidade de jornada escolar, o seu número ainda é bastante reduzido.

No que se refere às modalidades de ensino que permeiam os níveis anteriormente citados, têm-se:

- **Educação especial:** oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
- **Educação de jovens e adultos (EJA):** destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
- **Educação profissional:** integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. É destinada ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto (Art. 39, LDB, 1996).

Além dos níveis e modalidades de ensino apresentados, no Brasil, devido à existência de comunidades de índios em algumas regiões, há a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, cujos objetivos são: “i – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; ii – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias” (Art. 78, LDB, 1996).

A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação possui uma Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), cujo objetivo é reforçar e valorizar a construção de uma política pública educacional para as escolas indígenas, de acordo com as reivindicações dos diversos povos indígenas e dos princípios estabelecidos pela Constituição de 1988. Essa Coordenação desenvolve programas e ações de apoio a projetos que contemplem a educação intercultural, tais como a formação inicial e continuada dos professores indígenas, a produção de material didático e a divulgação da temática indígena para as escolas.

Evidencia-se, portanto, nesse sistema, com um todo, o pensamento que considera a educação como apropriação da cultura historicamente produzida pelo homem, e a Escola enquanto locus privilegiado de produção sistematizada do saber. Isso significa, de acordo com Dourado, Oliveira e Moraes (2007), que a Escola precisa ser organizada no sentido de que suas ações, que devem ser eminentemente educativas, atinjam os objetivos da instituição de formar sujeitos participativos, críticos e criativos. Diferentemente das empresas, que “visam, à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis” (Paro, 1999, p. 126), a organização escolar, cuja meta

básica é a produção e socialização do saber, requer um processo de gestão que cumpra um duplo papel: o da formação do sujeito social (dentro da Escola ou na organização da comunidade) e da conquista da cidadania para as diferenças sociais.

CAPÍTULO II- FUNDAMENTOS DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

A gestão é considerada fator primordial no desempenho das organizações modernas, contudo, no âmbito educacional, sua prática torna-se mais complexa, em especial da Escola pública, pois administrá-la não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. Por esse motivo, o presente capítulo trata da gestão escolar no bojo do processo de democratização vivido pelo país e sua repercussão no campo educacional.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA GESTÃO ESCOLAR

O termo gestão vem sendo utilizado, nos últimos anos, para designar atividades administrativas. Na sua origem etimológica, segundo Cury (1997, p. 201), “vem do latim *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere*, que significa trazer em si, produzir”. Desse modo, compreende-se claramente que a “gestão não é só o ato de administrar um bem fora de si, mas é algo que se traz para si, porque nele está contido” (Idem).

Na concepção de Teixeira (2005, pp. 5-6), a gestão é “um processo que permite a obtenção de resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros. Esta deve incidir sobre as pessoas, recursos, processos e resultados, promovendo ações recíprocas e orientando o sistema no seu conjunto”. A gestão, assim pensada, pode adquirir uma dimensão muito diferente daquela associada à ideia de comando, mas ao conceito de que se pode administrar por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo. Entretanto, de acordo com Andrade (2001), uma parcela da sociedade compreende gestão como sendo uma função burocrática, destituída de uma visão humanística, como ação voltada à orientação do planejamento, da produção e distribuição de bens, descontextualizada e individual. Aqueles que assim a concebem deixam de perceber que ela acontece no grupo e para o grupo, implicando decisões coletivas e organizadas.

Drucker (2004) traz, também, a definição de gestão como uma aplicação ordenada do saber ao saber, ou seja, a gestão vai para além dos processos e resultados, pois o alcance destes implica o saber, o saber fazer e saber ser. A convergência dessas definições permite dizer que a gestão é uma atividade que põe em ação o sistema organizacional através de vários procedimentos. Nesses termos, entende-se por gestão na educação, “o processo

político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (Bordignon & Gracindo, 2001, p. 147).

No espaço escolar, Licínio Lima (1992, p. 9) considera que existem alguns “modelos juridicamente consagrados” de gestão, sendo que cada modelo encerra um conjunto de orientações específicas para a ação administrativa. Dourado (2006) refere que a gestão escolar é a forma de organizar o funcionamento da Escola nos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais e pedagógicos, visando dar transparência às suas ações e atos, possibilitando à comunidade escolar e local, a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias, num processo que consiste em aprender, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

Sustentada na afirmativa de Fernandes e Muller (2006), distinguem-se três áreas de classificação do tipo de gestão escolar, que funcionam interligadas. São elas as seguintes:

- “(i) Gestão pedagógica – que gere a área educativa, estabelecendo princípios gerais e específicos para o ensino, avalia o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo;
- (ii) Gestão de recursos humanos – que corresponde à gestão do pessoal, alunos, equipe escolar e comunidade com vista a mantê-los trabalhando satisfeitos, rendendo o máximo em suas atividades;
- (iii) Gestão administrativa – que cuida da parte física das instalações e da parte institucional” (Idem, p. 130).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2002, p. 293) possuem opiniões similares ao considerar a gestão escolar como sendo um “conjunto de normas, diretrizes, ações e procedimentos que asseguram a racionalização de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento das pessoas”. A gestão, portanto, compreende um conjunto de normas e procedimentos destinados à melhoria das condições da escola, conduzindo ao entendimento de que, uma gestão escolar de qualidade é um processo fundamental para promover uma educação de qualidade. Apreende-se, nessa avaliação, que se a qualidade da educação depende da qualidade da escola, para esta contribuirá, certamente, a forma como a gestão se compromete com ela, trabalhando para sua efetiva melhoria.

Para esse estudo, retomam-se os modelos de gestão escolar concebidos por Lima (1992), constatando-se que estes se encontram divididos entre modelos decretados ou de reprodução e modelos recriados ou de produção.

Os modelos decretados, em geral, são os modelos mais usuais nos sistemas de ensino. Aqui, o termo decretado aparece em sentido amplo, para representar um “conjunto de

regras formais produzidas no sentido de orientar e de regular a ação organizacional e administrativa a nível escolar” (Lima, 1992, p. 10). Nesse sentido, os modelos decretados se apresentam em uma realidade normativa que tem força legal, representando um padrão de administração centralizada que distribui competências e estabelece regras diversas, pouco havendo espaço para a ação dos atores sociais locais. Tais modelos aparecem de modo mais visível, nos sistemas oficiais que, “do ponto de vista jurídico-normativo, regula a organização e o funcionamento das escolas” (Idem, p. 9). No caso das escolas da rede pública, em especial algumas redes estaduais e municipais, há um conjunto de portarias, regulamentos e prescrições que definem o modelo de gestão para todas as unidades da rede.

Os modelos recriados ou de produção começam a surgir a partir do momento em que as regras formais dos modelos decretados passam a enfrentar o cotidiano prático nas escolas. No momento em que as regras formais são publicadas, elas imediatamente escapam aos limites da sua concepção, tornando-se, inevitavelmente, objeto de interpretação. Assim, toda prescrição normativa passa a ter um modo de ser compreendida, conforme o horizonte de possibilidades do contexto em que é recebida, o que denuncia a fragilidade de unidade pretendida com a padronização dos modelos decretados (Lima, 1992).

Dessa forma, os modelos recriados estão estreitamente vinculados aos modelos decretados e acontecem quando não ocorre uma mera reprodução das regras formais estabelecidas, mas vão mais longe, a ponto de se produzirem novas regras. Muitas dessas novas regras jamais ganham força legal, embora venham a ser usualmente praticadas. Mesmo que pudessem vir a ser consideradas ilegais, na maioria das vezes acabam incorporadas no senso comum da instituição, podendo coexistir com as prescrições legais sem que o modelo decretado seja afastado.

Como exemplo clássico citam-se os ajustes internos que muitas escolas fazem para escapar às prescrições do sistema que se confrontam com as necessidades práticas das pessoas. Nesses casos, conforme explica o autor, o modelo praticado corre ao lado do modelo decretado. As soluções criadas nas escolas para contornar sem sair da legalidade, tais como, normas externas para gestão dos horários dos professores, o controle financeiro, a elaboração de boletins informativos etc., ilustram a recriação institucional dos modelos decretados que, de forma ou outra, ocorrem em todas as escolas. Conclui, com propriedade, que “a produção de uma regra, qualquer que seja o seu estatuto e a instância que a produziu, não arrasta obrigatoriamente e automaticamente o seu cumprimento por parte de quem age e toma decisões em um contexto escolar” (Lima, 1992, p. 12).

Convergingo para uma mesma perspectiva de fundo que é pensar dois modelos de gestão, Lück (2009) classifica-os em: estático e dinâmico. No modelo estático, o diretor é tutelado pelos órgãos centrais, não tem voz própria, limitando-se a cumprir o estabelecido pelos órgãos centrais. O seu trabalho consiste em repassar as informações, controlar, supervisionar, dirigir a escola de acordo com as normas instituídas pelo sistema de educação. Nesse modelo, o diretor cumpre plenamente com o estabelecido pelos órgãos centrais.

“A administração fragmenta o trabalho em funções e tarefas atribuídas a diferentes pessoas. Os professores e alunos são considerados como participantes cativos das mesmas, em vista de que aceitariam facilmente as normas impostas de forma fragmentada. A administração está associada ao comando e controle, centrada na autoridade” (Lück, 2009, p. 13).

Já no modelo dinâmico, os sistemas educacionais e os estabelecimentos de ensino, são organismos vivos e dinâmicos, caracterizados por uma rede de relações entre todos os elementos que neles atuam direta ou indiretamente. O diretor da escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, construindo, assim, um ambiente educacional propício para a formação dos alunos (Lück, 2009).

Assim sendo, partindo do pressuposto que o gestor é aquele que segue as normas e as faz cumprir sob seu comando e direcionamento, torna-se necessário, para tanto, que ele desenvolva habilidades a fim de dominar a natureza do trabalho. Deve, ainda, gerenciar as tendências mutáveis de seu negócio, onde as habilidades e as competências mais importantes são aquelas que lhe permitem ajudar outros a se tornarem eficazes e produtivos em seu trabalho (Montana & Charnov, 2003). Nesse sentido, o gestor deve ser um líder para ter o apoio de toda a equipe, conquistando seus membros para que desenvolvam as atividades e tarefas da melhor forma, com unidade de direção, de modo que a organização possa atingir os seus objetivos.

Segundo Demo (2007), tais princípios, apropriados do conhecimento de administração empresarial, vêm sendo adaptados numa conjuntura menos pragmática e um tanto mais humanizada para o contexto educacional, constatando-se que a Escola tem assumido o caráter de empresa de negócios, principalmente as particulares, de forma que os dilemas entre ideologia e prática vão se transformando em discussões sobre eficiência e eficácia.

2. DIMENSÕES DA GESTÃO NA ESCOLA

No enfoque teórico de Lück (2009), a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente, buscando-se, pela visão estratégica e ações interligadas, abranger, tal como uma rede, as questões que, de fato, funcionam e se mantêm organizadas. Como estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, a gestão escolar envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização dos objetivos educacionais. Para efeitos de estudo, é agrupada em duas áreas, de acordo com sua natureza: organização e implementação.

No âmbito da dimensão organização, localiza-se a **Gestão de Resultados Educacionais**, do mesmo modo que a **Gestão Democrática e Participativa**, a **Gestão de Pessoas**, a **Gestão Pedagógica**, a **Gestão Administrativa**, **Gestão do Clima e da Cultura Escolar** e **Gestão do Cotidiano Escolar**, situam-se nas dimensões de implementação da gestão escolar.

2.1. Gestão de Resultados Educacionais

A dimensão organização diz respeito a todas as aquelas atividades que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Com a finalidade de garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar, essa dimensão, diretamente, não promove os resultados desejados, mas é imprescindível para que as outras dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva (Lück, 2009). Por conseguinte, envolve a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola e a gestão de seus resultados, de modo que todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade total.

Nesse contexto, a Gestão de Resultados Educacionais, de acordo com Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 2007), abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Destacam-se como indicadores de qualidade:

1. A avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola;

2. A análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados;
3. A identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho da sua gestão;
4. Transparência de resultados.

Por sua natureza, a gestão de resultados corresponde a um desdobramento de monitoramento e avaliação, com foco específico diretamente nos resultados de desempenho da escola, resultantes da aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que o papel da escola é promover a aprendizagem e formação dos seus alunos, Lück (2009) destaca este foco, porquanto compreender o papel e os mecanismos da avaliação de resultados educacionais, tanto em âmbito externo, realizado pelos sistemas de ensino, como no interno, executado pelas escolas, constitui-se condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas mais eficazes. Realizar Gestão de Resultados representa, efetivamente, o interesse específico da gestão na aprendizagem dos alunos (Quadro 1).

Quadro 1 - Características da Gestão de Recursos Educacionais

- Baseia-se em indicadores de desempenho que sintetizam os elementos que traduzem o nível de aprendizagem dos alunos;
- Promove a verificação sistemática e contínua da frequência dos alunos, da sua aprendizagem e do desempenho escolar;
- É realizada em âmbito de sistema de ensino, mediante adoção de testes padronizados que permitem a comparação de resultados;
- É realizada, na escola, em todas as unidades de aprendizagem, com fins pedagógicos (melhoria da aprendizagem de alunos que demandam atenção diferenciada);
- É também realizada, na escola, mediante testes padronizados, que permitem identificar a necessidade de mudanças e reorganização do processo educacional para garantir melhores resultados de grupos específicos de alunos;
- É associada à definição de metas de desempenho;
- É realizada, na escola, com objetivos pedagógicos de identificar necessidades de melhoria em associação aos elementos melhor condizentes a esses resultados;
- É dependente de práticas de acompanhamento e análise de resultados finais de processos educacionais: fim de unidade de aprendizagem (escola), de ano letivo (sistema);
- É realizada nos sistemas de ensino com o objetivo de estabelecer políticas de melhoria do ensino;
- Baseia-se na comparação de dados, que permitem verificar quanto de melhora houve em um dado período e como variam esses resultados em condições diferentes.

Fonte: Lück (2009, p. 57).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2008), indicador é um dado agregado que traduz numericamente uma condição. Segundo esse entendimento, corresponde a uma síntese combinatória de elementos interligados, condição que lhe atribui grande utilidade na gestão, pois permite sintetizar

elementos complexos, de modo a facilitar a compreensão e o registro dos fenômenos e processos observados. Um dos indicadores tomado como referência da qualidade do ensino, por exemplo, é o Índice Nacional da Educação Básica (Ideb), indicador que combina informações de desempenho em exames padronizados, como o Prova Brasil ou Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), realizado com estudantes ao final das etapas de ensino (5ª e 9ª séries do ensino fundamental, e 3ª série do ensino médio). O Ideb é, portanto, o resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar.

Os indicadores de desempenho da escola servem para apontar sucessos e expor dificuldades, limitações, indicando situações que necessitam de mais cuidado e atenção, com vista a orientar a tomada de decisão e a determinação de ações de melhoria e a necessária correção de rumos. Servem, igualmente, para reforçar as ações bem sucedidas, apontando a sua adequação em relação aos resultados desejados.

Posto isso, trata-se, em seguida, das dimensões de implementação da gestão escolar que são desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a gerar transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional (Lück, 2009).

2.2. Gestão Democrática e Participativa

Libâneo, Oliveira e Toschi (2002) distinguem e nomeiam diferentes modalidades no que respeita a organização, aos processos de gestão, a saber:

- “(1) A concepção técnico-científica, que se caracteriza por: uma direção centrada numa só pessoa; as decisões vêm de cima para baixo e o plano a ser implementado é elaborado sem a participação dos professores, alunos e funcionários;
- (2) A concepção sócio-crítica, a organização escolar é um sistema que reúne pessoas, que considera o caráter intencional das suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si. Nesta concepção, o processo de tomada de decisões é coletivo, possibilitando que os membros do grupo discutam e deliberem numa relação de colaboração;
- (3) A concepção autogestionária, baseia-se na responsabilidade coletiva, na participação direta e igual de todos os membros da instituição. Ela valoriza os elementos instituintes e a capacidade do grupo de criar e instituir as suas próprias normas e procedimentos;
- (4) A interpretativa, é uma concepção que vê as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais;
- (5) A concepção participativa, defende a tomada coletiva de decisão e realça a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Uma vez tomada a decisão coletivamente, cada membro da equipe assume a sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação periódica” (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2002, pp. 324-328).

Dessas modalidades, a concepção participativa destaca-se por sua importância na abordagem sobre a gestão escolar, na medida em que valoriza a planificação, organização, direção e a avaliação. Pressupõe que se desenvolva uma atividade coletiva e objetivos comuns dependendo das capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. Nessa, a tomada de decisão deve ser posta em prática de forma a fornecer ótimas condições de valorização do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a participação na tomada de decisão, Melo (2006) apresenta dois conceitos para a discussão: gestão compartilhada e gestão democrática. O conceito de gestão compartilhada traz explícito o caráter imediatista da resolução dos problemas da escola sem reflexões sobre o porquê desses problemas ocorrerem, como poderiam ser evitados, quem são as pessoas responsáveis pelo seu surgimento ou qual a melhor maneira de solucioná-los. Assim, aciona-se a comunidade escolar apenas para sanar emergências e não para discutir o papel da escola enquanto instituição educativa.

Em realidade, o conceito de gestão democrática assume outro sentido. Tomando Paro (2008) como referência, compreende-se que a gestão é muito mais do que resolver problemas de forma imediata. É distribuir a autoridade entre os vários setores da escola nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, é ouvir e ser ouvido e, a partir dos conflitos surgidos, buscar consensos e a solução dos problemas.

Portanto, a diferença entre a gestão compartilhada e a gestão democrática consiste na forma de participação dos atores educativos nos processos decisórios. No primeiro caso, eles atuam como coadjuvantes e, no segundo caso, como protagonistas ativos no processo de transformação da escola numa instituição democrática. Nessa contraposição de concepções da realidade e de significação de ações, em nosso entendimento, torna-se válido ampliar a compreensão sobre o processo de gestão democrática, uma vez que, tendo se disseminado na literatura educacional do país, é posta como a mais adequada para a gestão da escola pública.

Oliveira (2003) registra que, a partir da década de 1970, a sociedade brasileira vivenciou um processo de luta pela democratização do país, que culminou com a transição do regime militar para o regime civil. Nesse período, também se destaca o movimento dos trabalhadores da educação que se organizaram em associações profissionais e acadêmico-científicas. Esses movimentos intensificaram-se na década de 80, quando ocorreram, inclusive, movimentos grevistas. Os educadores mobilizavam-se em torno das questões

relativas à função social da escola, refletindo a preocupação com o significado social e político da educação.

Na pauta dos debates levantados, estavam a qualidade da educação pública e a democratização do ensino. Havia iniciativas de formulação e implementação de políticas educacionais com tendência a incorporar a participação da sociedade na escola, como também o desenvolvimento de políticas voltadas para a democratização da educação brasileira. As reformas privilegiaram a descentralização, a autonomia e a democratização dos processos administrativos.

A democratização no âmbito administrativo escolar é associada à participação dos professores e pais nas decisões a respeito do processo educativo, o que abrange a composição de instâncias colegiadas (Conselhos Escolares, Grêmios Estudantis), eleições para cargos administrativos, introdução de mecanismos que favoreçam a eliminação da burocracia e flexibilização normativa e organizacional do sistema (Carvalho, 2008). Para a autora, a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB) assimilaram, em certa medida, a perspectiva de fortalecimento das unidades escolares e da sua democratização. Tal fato aconteceu graças às demandas da sociedade civil organizada, especialmente, do movimento docente que lutava pela gestão compartilhada e participativa na educação, no contexto da defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática.

A gestão democrática do ensino público é incorporada na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, incisos III, VI e VII, que dispõem sobre: “III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gestão democrática do ensino público na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade”. E, ainda, refere-se a sua gratuidade em todos os níveis de ensino e qualifica a educação como um dever do Estado, reafirmando, assim, seu caráter público.

Na LDB, como proposta básica, a gestão democrática se consolida na autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola pública, dispondo, em seu artigo 12 - inciso VI: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

A gestão passa, então, a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, o que implica trabalho coletivo e compartilhado, por várias pessoas, para atingir objetivos comuns.

“Um modelo de gestão onde existe participação tem como principal objetivo a construção conjunta do ambiente de trabalho. Em outras palavras, é indispensável à introdução do trabalho em equipe. Uma equipe consiste em um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, tendo como objetivo a formação e a aprendizagem dos alunos” (Libâneo, 2004, p. 56).

Na perspectiva da construção da gestão democrática, a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão da escola ganha maior representatividade. Segundo Vieira (2002, p. 45), “a comunidade escolar, em sentido estrito, é constituída por gestores, professores e outros especialistas da educação, corpo técnico administrativo (funcionários) e alunos”. Assim, as famílias também participam dessa comunidade, ainda que de forma diferenciada.

O processo de gestão democrática demanda uma adaptação e aceitação visando elevar a escola à categoria de autônoma. Como bem assinala Silva (1996, p.60): “autonomia é resultado de um percurso, de um movimento que implica esforço e exercício do poder; igualmente, não se mantém sem uma atuação ativa do sujeito”. Entretanto, pode-se ressaltar que a gestão democrática tem por característica não obedecer à pessoa, mas à norma, a qual estabelece, ao mesmo tempo, a quem e em que medida se deve obedecer. Nesse modelo de gestão, a emissão de uma ordem, enquanto fruto de discussão, a transforma em regra universal para todos.

2.3. Gestão de Pessoas

A educação é um processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas, onde elas fazem diferença, como em qualquer outro empreendimento humano,

“pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento” (Lück, 2009, p. 82).

Fundamentalmente, a vitalidade da escola centra-se na competência das pessoas que a compõem e realizam o seu fazer pedagógico, pois não é o seu prédio, seus bens materiais e equipamentos, sua tecnologia, seus planos de ação em si, que garantem a qualidade do ensino. Esses elementos, por melhores que sejam, configuram-se como subsídios e instrumentos de

apoio que, se não forem movidos e empregados adequadamente por pessoas, pouco contribuem para a efetividade da educação. Desse modo, a gestão de pessoas corresponde à superação do sentido limitado de administração de recursos humanos para a gestão escolar que “se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, voltados para a constituição de ambiente escolar efetivo na promoção de aprendizagem e formação de alunos” (Lück, 2009, p. 27).

As demandas e possibilidades de atuação sob a dimensão da gestão de pessoas são múltiplas, pois interferem em todas as ações da escola e se articulam com todas as demais dimensões de gestão escolar. Como elementos fundamentais da gestão de pessoas destacam-se:

- Motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional;
- Formação de espírito e trabalho de equipe;
- Cultivo de diálogo e comunicação abertos e contínuos;
- Inter-relacionamento pessoal orientado pelo espírito humano e educacional;
- Capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada;
- Desenvolvimento de uma cultura de avaliação e autoavaliação.

Cabe ao diretor, no cotidiano escolar, cuidar desses elementos que, fundamentais para o exercício da gestão, permeiam a atuação de pessoas.

2.4. Gestão Pedagógica

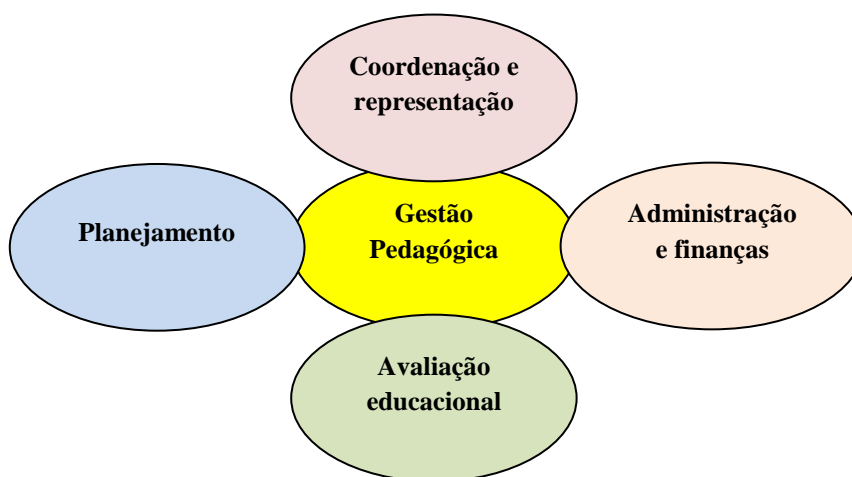
O adjetivo *pedagógica* origina-se de Pedagogia, a ciência e a arte de influenciar, sistemática e organizadamente, os processos de aprendizagem de pessoas, mediante método compatível com os resultados pretendidos, envolvendo os aspectos da gestão, da comunicação e da relação interpessoal em grupo (Debesse & Mialaret, 1974). De maneira simplificada, a Pedagogia é descrita por Not (1981), como sendo a metodologia da educação.

Partindo-se do pressuposto que a escola é uma organização social constituída e feita por pessoas, este processo, por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como requer esforços, recursos e ações, com foco nos resultados

pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica (Lück, 1999). Nesse sentido, a atualidade dos processos pedagógicos, a contextualização de seus conteúdos em relação à realidade, os métodos de sua efetivação, a utilização de tecnologias, a dinâmica de sua realização, a sua integração em um currículo coeso, são algumas das responsabilidades da gestão pedagógica observadas pelo diretor escolar.

A gestão pedagógica, dentre as demais dimensões da gestão escolar, está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, tornando-se, em consequência, uma dimensão para a qual todas as outras convergem. Atua, sistemática e intencionalmente, na promoção da formação e aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, bem como se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida, numa relação de benefício recíproco (Lück, 2009). É, portanto, uma dimensão de ponta, subsidiada por todas as demais, que atuam como apoiadoras e sustentadoras desta (Figura 1).

Figura 1 - Centralidade da gestão pedagógica



Fonte: Portela, Lück e Gouvêa (2006, p. 95).

2.5. Gestão Administrativa

A administração é um todo do qual a organização é uma parte em que se estabelecem a estrutura e a forma, assim como os seus inter-relacionamentos, por ser uma função que se reparte entre a cabeça e os membros do corpo social (Chiavenato, 2000). A administração é,

num certo sentido, a busca do equilíbrio entre estrutura e pessoa, em que tudo tem a ver com o momento e o movimento das instituições, no seu processo de geri-las sabiamente.

Nas instituições de ensino, nas quais as relações humanas devem e podem fluir de modo a permitir que o todo compreenda as ações motivadoras e participativas, a gestão administrativa situa-se “no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebida com uma ótica menos funcional e mais dinâmica” (Lück, 2009, p. 106). De acordo com o CONSED (2007), a gestão administrativa abrange processos e práticas eficientes e eficazes de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros.

2.5.1. Gestão dos Serviços de Apoio

No que se refere aos serviços de apoio, a gestão deste segmento funcional deve ser orientada pela perspectiva que todos são colaboradores do processo educacional, independente de sua função específica. Fazem parte do serviço de apoio, além de uma secretaria eficaz, que ultrapassa o trabalho com a documentação escolar, funcionários responsáveis pela limpeza, pela manutenção do prédio e pelos serviços gerais, pela cantina e merenda escolar, pelo apoio ao trabalho pedagógico, dentre outros.

Manter essa equipe focada na construção de ambiente escolar como um ambiente social positivo em que todos se sintam responsáveis por construir a formação do aluno, é condição fundamental. Cabe destacar aqui, a importância da colaboração da comunidade e dos pais dos alunos nessa gestão, não apenas para superar eventuais limitações da escola nesses aspectos, mas, também, como uma condição de estreitar o relacionamento entre estas pessoas e a escola, condição que tem sido indicada, a partir de pesquisas internacionais, como sendo uma das características de escolas eficazes (Lück, 2009).

2.5.2. Gestão dos Recursos Físicos

A gestão dos recursos físicos focaliza a gestão do espaço físico e do patrimônio escolar. Trata, pois, dos recursos físicos, materiais e equipamentos, no contexto do patrimônio escolar, envolvendo, neste foco, o patrimônio material e o imaterial, duas vertentes do patrimônio escolar interinfluente, que se condicionam reciprocamente. O patrimônio imaterial diz respeito ao “conjunto de experiências acumuladas do trabalho de muitas pessoas

que lutaram por ideais, desenvolveram planos e projetos, alcançaram êxitos e amargaram fracassos” (Martins, 2001, p. 16). Já o patrimônio material, objeto desta dimensão, diz respeito a todos os bens e os recursos físicos que possibilitam a realização do trabalho educacional e contribuem para a sua qualidade.

Lück (2009) ressalta que a gestão do patrimônio material escolar deve merecer uma atenção educacional, observando-se o bom uso dos bens disponíveis para subsidiar e enriquecer as experiências de aprendizagens, tornando-as mais efetivas e dinâmicas, como também para construir uma cultura escolar e formação de valores relacionados ao respeito aos bens públicos, ao uso correto e adequado dos mesmos, associados à sua conservação e manutenção.

2.6. Gestão Financeira

A gestão financeira da escola, a partir dos esforços pela democratização da educação e da gestão escolar e dos movimentos de descentralização da gestão e construção da autonomia da escola, ganhou uma expressão especial, favorecendo-se a resolução de muitos de seus próprios problemas de consumo, manutenção e reparos, pelo repasse de recursos a ela feito. Nesse enfoque, os sistemas de ensino têm destinado recursos para as escolas, em proporção ao número de alunos nela matriculados, estabelecido no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento, a fim de que possam realizar despesas diversas (Lück, 2009).

Além dos valores recebidos do governo federal, as escolas públicas podem receber recursos advindos do sistema de ensino ou rede à qual pertencem e que, por ventura, mantenham programa com tal objetivo. Esses recursos variam de acordo com os programas. Afora os recursos recebidos de fontes públicas, a unidade executora da escola pode receber outros oriundos de várias fontes, como por exemplo, de doações, de resultado de campanhas diversas. Portanto, todo diretor de escola assume responsabilidade pela gestão de recursos financeiros de montante variável, de acordo com o número de seus alunos e as fontes de recursos disponíveis (Lück, 2009). Esses recursos podem ser utilizados para as seguintes finalidades: (a) aquisição de material permanente; (b) manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; (c) aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; (d) capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação; (e) avaliação de aprendizagem; (f) implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais.

A gestão financeira da escola pública, mesmo que descentralizada, deve receber todos os cuidados estabelecidos pela legislação. Em vista disso, compete ao diretor escolar conhecer a legislação nacional, a estadual e as normatizações do sistema ou rede de ensino a que pertença.

2.7. Gestão do Clima e Cultura Escolar

Segundo Lins (2000), uma escola é uma organização social viva, determinada por seu modo de ser e de fazer, dinamicamente orientado pelas crenças e conduções mentais de quem faz parte de seu ambiente, muito mais do que por regras e relações definidas formalmente. É, portanto, uma realidade construída socialmente por valores, crenças, mitos e rituais, determinando seu modo de ser e de fazer, isto é, sua cultura organizacional.

O conceito de cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a ela como um todo, o papel que representa em sua comunidade e na sociedade, em geral, e o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Diz respeito, também, aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal, regularmente estabelecido (Lins, 2000).

Como a cultura organizacional é o conjunto de hábitos e crenças formados por valores, atitudes e expectativas compartilhados por todos os membros da organização, ela se refere ao sistema de significados compartilhados por todos os membros e que distingue uma organização das demais. Constitui o modo institucionalizado de pensar e agir que existe em uma organização (Lück, 2009).

Em decorrência desse processo sociocultural, não existe uma escola igual a outra, levando-se em conta que cada uma tem sua própria história e suas características peculiares, uma personalidade diferente, embora todas possam se basear, em seu discurso formal, pelos mesmos fundamentos da educação e sejam norteadas por legislação comum. Essa diferença de personalidade, ou seja, da cultura organizacional da escola, afeta sobremodo o seu desempenho e os seus resultados na formação e aprendizagem dos alunos, ressignificando as políticas educacionais e estabelecendo o colorido e as características pelas quais estas se expressam, ou seja, estas políticas assumem as características que lhe forem dadas pelas escolas (Lück, 2009).

A cultura organizacional envolve um conjunto de elementos interatuantes, aprendidos coletivamente na prática escolar e formadores de um todo único. Dentre esses elementos, destacam-se:

- “1) **Ideário ou Preceitos**, expressos por crenças, pressupostos, normas tácitas, padrões de comportamento, hábitos de pensamento, modelos mentais, padrões linguísticos, valores, códigos informais e regulamentos em prática, hábitos e costumes, muitos dos quais implícitos e não escritos.
- 2) **Tecnologia**, caracterizada pelo conjunto de processos e modo de fazer as coisas – o seu saber fazer –, o seu modo de organizar e compartilhar responsabilidades, de usar o tempo, que extrapola as proposições formais de cronograma.
- 3) **Caráter**, constituído pelo sentimento e reações das pessoas sobre todo o conjunto de coisas e sobre o seu papel no contexto delas” (Lück, 2009, p. 117).

É aprendida e formada coletivamente a partir das experiências nas quais um grupo se envolve na medida da influência de uma liderança, seja formal ou informal, seja intencional ou espontânea, identificando-se que a liderança orientadora do modo de ser e de fazer pode ocorrer de maneira espontânea em nome de valores pessoais, ou organizada em nome de valores sociais e institucionais, mediante liderança efetiva. Essa cultura na escola é formada pela sua história, em sua vinculação externa com a comunidade, com o sistema de ensino de que faz parte, assim como pela dinâmica interna de interações que marca, de maneira indelével, o modo como os desafios são enfrentados, como as pessoas os percebem e reagem diante deles, dentre outros aspectos.

Esses aspectos são considerados como culturais, quando se expressam segundo certas formas: a) são compartilhados coletivamente e b) são expressos de maneira duradoura. Portanto, “a cultura implica algum grau de estabilidade estrutural no grupo [...] é algo profundo e estável [...],” derivado de uma aprendizagem acumulada ao longo do tempo, por um determinado grupo, como fruto de uma experiência coletiva e dos significados construídos em torno dela (Enciclopédia do Gestor, 2007, p. 2). Desse modo, segundo Lück (2009), as pessoas que fazem parte de uma escola comungam dos mesmos valores (ou mesmo de contravalores), do ponto de vista educacional, dos mesmos ideais (ou da falta deles), das mesmas orientações de pensamento (ou falta de orientação). Enfim, compartilham e reforçam o mesmo modo de conceber a realidade e seu próprio papel na mesma, o que requer uma estratégia voltada à construção de um ambiente organizacional que reflita o modo como as pessoas interagem umas com as outras, interna e externamente, bem como o grau de satisfação com o contexto que as cerca.

Assim sendo, o funcionamento de uma organização escolar pode ser explicado pela identificação das suas dimensões simbólico-culturais, designadamente pela indicação das

sequências e das rupturas que as diferentes conjunturas sociais, políticas, ideológicas e organizacionais visam produzir no quotidiano da escola. “A compreensão das reformas educativas e das mudanças organizacionais não pode apenas privilegiar as determinações estruturais da agenda política, pois, os diferentes contextos escolares tendem a fazer um apanhado interpretativo mediado pelos condicionalismos sociais e políticos de recepção e pela sua matriz consuetudinária” (Torres, 2008, p. 68).

Essa maneira de pertencer influencia a forma como cada pessoa percebe a cultura organizacional maior e, conseqüentemente como ela percebe o clima da escola. O clima organizacional, na visão empresarial, é muitas vezes confundido com a cultura organizacional, sendo, de certa forma, o reflexo dos efeitos desta cultura na organização como um todo. Uma importante diferenciação entre os dois conceitos está na constatação de que as mudanças na cultura organizacional são mais profundas e, portanto, levam mais tempo para acontecer. Já quanto ao clima, pode-se perceber uma natureza mais transitória, podendo ser administrado tanto a curto quanto a médio prazo, de maneira um pouco mais fácil (Lima & Albano, 2002).

Para Luz (2001), o clima organizacional influencia direta e indiretamente os comportamentos, a motivação, a produtividade do trabalho e também a satisfação das pessoas envolvidas com a organização. Para a referida autora, o clima retrata o grau de satisfação material e emocional das pessoas no trabalho, observando-se que este clima influencia profundamente a produtividade do indivíduo. Na definição de Chiavenato (2000), o clima organizacional é a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos membros da organização e influencia o seu comportamento. Além disso, climas organizacionais distintos também podem ser criados pela variação no estilo de liderança empregado na organização.

Nas escolas, uma característica de clima organizacional é a ênfase nos processos e práticas pedagógicos, sendo a questão do ensino e da aprendizagem levada a sério, mobilizando todos para este fim. Nesse sentido, o clima escolar, muitas vezes, se encontra relacionado ao estudo das escolas eficazes, aquelas que dispõem de vários requisitos que contribuem para o sucesso da escola, ajudando a promover um bom desempenho escolar dos alunos.

2.8. Gestão do Cotidiano Escolar

Para conhecer uma escola é preciso conhecer o seu cotidiano, que traduz o que ela realmente é, e ela é o que fazem dela os seus participantes. O cotidiano escolar representa, segundo Galvão (2004, p. 28):

“o conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia a dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação [...] É na vida cotidiana que atuam os profissionais e que se dão as interações entre os diversos atores que participam direta ou indiretamente do processo de educação”.

Na concepção de Lück (2009), o conceito de cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é. Conhecer como se dão as práticas e as relações cotidianas da escola, constitui importante elemento da ação educacional, configurando-se como condição fundamental para promover o que ela precisa e deve ser para se tornar um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem. Uma escola se faz e existe como organização social a partir desse cotidiano, marcado por relações interpessoais, pelo jogo de poder e de interesses, pelos conflitos, discursos, uso do tempo, uso do espaço, comportamentos regulares, hábitos etc.

No entanto, os acontecimentos comuns do cotidiano passam desvalorizados e até mesmo despercebidos, muitas vezes, deixando-se de ver a regularidade dos atos praticados ou omissões, que têm forte impacto sobre os resultados educacionais promovidos pela escola. É fundamental reconhecer que o que ocorre na prática do dia a dia escolar tem uma importância significativa para determinar a qualidade do ensino. Pequenos atos, poucas palavras repetidas dia após dia, condicionam o desenvolvimento de significados e formação de hábitos (Lück, 2009).

Mas, comumente procura-se ver a escola a partir das teorias educacionais, das legislações e dos atos normativos. Para Lück (2009), muito embora essa visão seja importante, quando adotada com exclusividade passa a constituir-se em uma condição idealizadora, tomando-se essas referências como condição de comparação, procurando ver o que a escola faz e o que deixa de fazer, o que tem e o que deixa de ter, em relação aos modelos, desconsiderando seu cotidiano, o qual é caracterizado por uma variedade de fazeres e de linguagens que determinam, efetivamente, a real qualidade do ensino.

Sob o ponto de vista de Lück (2009), a condição da educação depende, sobretudo, do cotidiano praticado na escola: daquilo que realmente nela se faz, traduzindo um ideário dos seus executores. É importante reconhecer que o cotidiano escolar tem uma lógica própria em cada escola, muito embora se possam encontrar semelhanças entre conjuntos de escolas, lógica esta pontuada pelos sujeitos sociais que dão vida e fazem a prática cotidiana. Esses sujeitos e sua história são únicos, daí porque também é única a cotidianidade de cada escola, onde se pode observar a intensidade da energia aplicada ao trabalho, o direcionamento de seus esforços e a clareza de seus objetivos, dentre outros aspectos.

Segundo Andrade (2003), a gestão do cotidiano escolar pressupõe a atuação no sentido de fazer diminuir o espaço da contradição e da diversidade, a partir da explicação dos significados por trás das falas, ações e omissões que ocorrem na escola, e das regularidades praticadas em seu interior, revelando as possibilidades de diminuir as contradições e discrepâncias entre realidade e proposições. Portanto, representa vê-la como ela é, sem medo de enfrentar suas limitações, como condição para a realização de sua potencialidade educacional.

Assim sendo, no cotidiano escolar, é cada vez mais um desafio construir uma escola reflexiva em que toda a comunidade educativa é crítica e rigorosa no seu profissionalismo. Como tal, compete ao gestor/diretor mobilizar a sua capacidade de liderança e o desejo de compartilhar reflexões, de forma a conseguir uma verdadeira gestão dos serviços e dos recursos disponíveis. Cada vez mais a escola necessita, no seu cotidiano, de desenvolver uma cultura própria. “Para isso, professores e gestores não a podem compreender como pronta e acabada, mas devem admitir que a sua realização acontece nos desafios do cotidiano” (Alarcão, 2011, p. 84). É competência do gestor/diretor aperfeiçoar, cada vez mais, as suas atitudes profissionais, procurando de uma forma reflexiva, trabalhar com base numa gestão participada. Só assim, o cotidiano escolar caminha para uma educação democrática e de qualidade (Martins, Costa & Leite, 2014).

3. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO COMO OBJETIVO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar de se considerar o termo qualidade como uma expressão de entendimento claro e que todos compreendem, na educação, vê-se que a mesma é complexa, trazendo em seu bojo concepções que envolvem diferentes correntes ideológicas, sendo empregada, em sentido absoluto, tanto para identificar a busca pela melhoria da educação para todos, como da medida na relação custo-aluno. Do ponto de vista social, a educação é de qualidade “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação” (Dourado, 2006, p. 12).

Inicialmente, a qualidade, no campo educacional, aplicava-se na identificação do montante de custos e recursos humanos e materiais destinados aos sistemas escolares. Os indicadores eram definidos pelo custo por aluno, proporção de gasto público destinado à educação, número de alunos por professor, dentre outros. Acreditava-se que, quanto maior fosse o custo ou recursos humanos e materiais, por aluno, maior seria a qualidade do ensino. Em outro momento, a lógica da produção empresarial privada tornou-se foco, e a qualidade da educação deslocou-se dos recursos para a eficácia do processo, pautando-se na obtenção dos melhores resultados com o mínimo custo (Enguita, 2007).

De acordo com Paro (2007), a qualidade da educação, na década de 1990, esteve vinculada à ampliação do acesso à educação escolarizada para as classes populares. Na ocasião, o cenário educacional estava caracterizado por altas taxas de evasão e repetência, pelo atendimento insatisfatório da demanda escolar, resultante do número insuficiente de vagas escolares proporcionadas à sociedade. Expandir o ingresso das classes populares à educação, além de afiançar um direito público, veio fortalecer o suposto de que esta seria a abertura mais breve para inclusão da população no mercado de trabalho.

Essa década foi marcada, ainda, pela influência de empresários nos campos de organização da sociedade brasileira. Na educação, eles estiveram presentes por meio da modernização do sistema público através da criação de sistemas de informação mais ágeis, da diminuição da ação do Estado na sociedade e da redução dos percentuais dos gastos públicos. Introduziu-se, na gestão pública, o conceito de qualidade total, um modelo inspirado na administração empresarial, sustentado por princípios de eficiência e eficácia, na tentativa de aumentar a produtividade do sistema público. Sendo assim, para a escola pública são criados

dispositivos institucionais, cujas propostas assentam-se na busca da qualidade e da eficiência dos serviços educacionais (Paro, 2007).

A qualidade da educação, como dizem Dourado, Oliveira e Moraes (2007), é um conceito amplo, complexo e historicamente constituído, portanto em constante edificação. Os autores tratam de algumas questões consideradas fundamentais desse conceito, que se aplicam ao ambiente escolar, tal qual às condições objetivas e subjetivas para os aspectos pedagógicos, de avaliação e de administração escolar, que devem incluir um conjunto de qualidades como: a disposição de recursos não mínimos, mas suficientes para oferecer os insumos indispensáveis às múltiplas necessidades escolares, boas condições de trabalho, de materiais, de infraestrutura, de gestão, entre outros capazes de proporcionar e induzir as escolas à concretização de seus objetivos pedagógicos, à realização de uma função social inclusiva e transformadora, à construção de sujeitos engajados técnica, pedagógica e politicamente.

Entre os fatores essenciais à qualidade de ensino, conforme aponta Mendonça (2000), figura a gestão escolar democrática, que aparece pela necessidade de alteração das estruturas de poder na gestão dos sistemas de ensino público. Essas estruturas incluem, além das escolas, os departamentos, as secretarias e outros órgãos educacionais, os quais não são apenas tutelados e regulamentados pelos sistemas políticos, como trazem consigo boa parte das características históricas desse Estado.

Para a concretude de um projeto de escola pública de qualidade, no caso da gestão escolar, Paro (2007) menciona que seus objetos de estudo devem considerar tanto a realização dos fins educativos, como as mediações necessárias para concretizá-los. A finalidade democrática intrínseca ao empreendimento educacional não se limita apenas ao consumidor portador de direitos, mas se caracteriza pela participação ativa dos cidadãos na vida pública tanto como titulares de direitos quanto criadores de novos direitos. Nessa percepção, considerar a qualidade do ensino é levar em conta a que ponto se alcança essa formação, tendo presentes duas dimensões:

“A individual que se refere à constituição da personalidade do educando enquanto ser que se autocria e transcende necessidades naturais em sua postura ética de modo a propiciar sua realização e bem-estar; e a social, que deriva da pluralidade do homem, não se tratando de educar apenas para o bem viver individual, mas que o sujeito seja capaz de contribuir para o bem viver de todos – dado o momento da história em que são criados e sustentados valores sobre carências e possibilidades de convívio livre e pacífico entre os vários sujeitos (individuais e coletivos), ou seja, democrático – pode-se dizer que a dimensão social do ensino deve referir-se obrigatoriamente à formação para a democracia. Educar-se, portanto, é realizar-se como indivíduo componente de determinada sociedade” (Paro, 2007, p. 110).

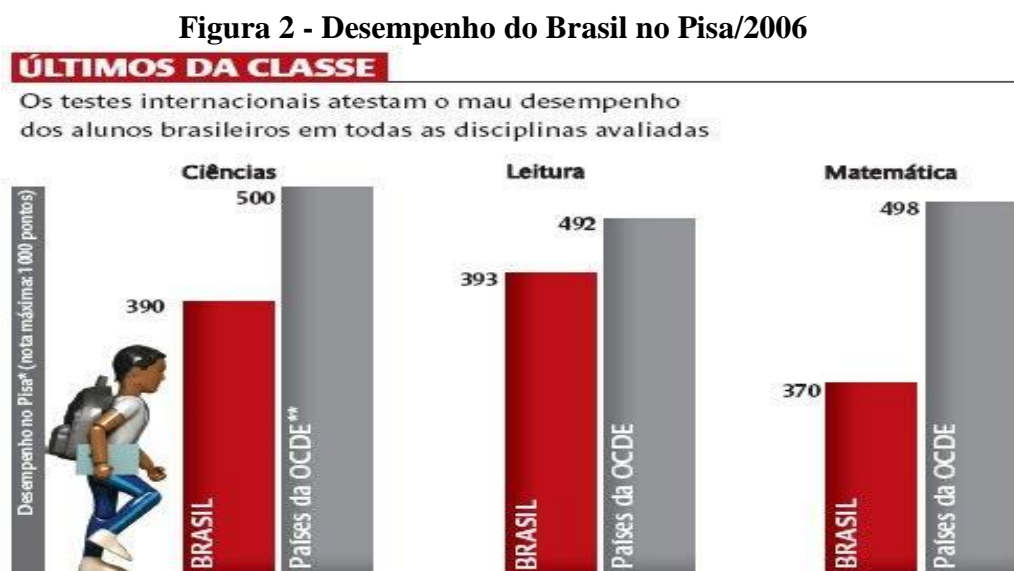
No entanto, ao se falar de qualidade da educação, seu conceito tradicional a considera passível de medição por meio de testes que pontuem a quantidade de informações exibidas pelo aluno. Lembra Paro (2007) que essa concepção predomina nas estatísticas utilizadas pelos organismos governamentais, confundindo-se a qualidade da educação com as aprovações, ou notas obtidas pelos alunos, principalmente nas clássicas disciplinas curriculares como Português e Matemática, exaltando-se assim escores que representam a suposta efetividade da escola em transmitir uma maior quantidade destes conhecimentos específicos aos alunos.

Na perspectiva de Teodoro (2008), a escolha de indicadores constitui a questão determinante na fixação de uma agenda global para a educação, dos quais, os mais usados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) prendem-se, fundamentalmente, ao contexto, custos e resultados dos sistemas educativos, com a finalidade de trazer importantes contribuições para a formulação de políticas e reformas educacionais. Com base na comparação estatística, visa-se, sobretudo, a competição de *performances* dos sistemas educativos, situando-se, dentre os programas internacionais de avaliação comparada, o PISA, sigla do *Programme for International Student Assessment*, em português traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Alunos, desenvolvido e coordenado internacionalmente pela OCDE, mas havendo, em cada país participante, uma coordenação nacional. No Brasil, esse Programa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a orientação do consórcio internacional responsável pelo programa.

O PISA tem como objetivo principal produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de maneira a subsidiar políticas de melhoria da educação. A divulgação dos resultados do PISA, a cada três anos, quase sempre não traz boas notícias para o Brasil. Na primeira edição, em 2000, cujo foco foi a Leitura, o país ficou em último lugar entre 32 países, pois a média dos alunos brasileiros, em uma escala de 1 a 5, não foi suficiente para ultrapassar o primeiro nível, considerado elementar na compreensão de textos. A Finlândia, que ocupou o primeiro posto, classificou a maioria dos seus estudantes no nível 4.

Em 2003, quando a ênfase da avaliação foi em Matemática, o país ficou abaixo da média das nações da OCDE, quando mais da metade (53,3%) dos estudantes brasileiros tiraram notas inferiores ao nível 1 nessa disciplina, ou seja, não dominavam as capacidades

mínimas esperadas para um aluno de 15 anos de idade. Já em 2006, centrando o PISA seus esforços na avaliação das capacidades em Ciências (Figura 2), novamente os brasileiros ocuparam o final da tabela: 52ª posição. O desempenho em Matemática foi, mais uma vez, ruim, ficando o Brasil na frente apenas do Quirguistão, Catar e Tunísia. Em Leitura, houve piora em relação a 2003, identificando-se, mais uma vez, que mais da metade dos alunos ficou no nível 1 ou abaixo dele.



Fonte: Education at a Glance (2007) – dados de 2006.

Já na edição do exame em 2009, deu-se a primeira boa notícia, relativamente ao fato do Brasil ter sido o 3º país a crescer mais na década, em comparação com os resultados de 2000. Em Leitura, foi a 10ª nação com maior crescimento, mesmo perdendo para vizinhos como o Peru e Chile. No *ranking* geral, o país ficou em 53º lugar.

Na constatação de Castro (2010), os países que estão nas primeiras posições no *ranking* do PISA, em maior ou menor medida, passaram por processos de transformação dos seus sistemas educacionais que incluíram massivo investimento (ao menos por um período), a valorização da carreira docente e a criação de um sistema de controle e incentivo da qualidade. Corroborando esse posicionamento, pesquisas realizadas pela consultoria americana McKinsey (cit. por Carreira & Pinto, 2007) sobre como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo, revelam que são quatro as lições a serem seguidas:

- (1) a qualidade de um sistema educacional não pode ser maior que a qualidade de seus professores;
- (2) a única forma de melhorar resultados é melhorar a instrução;

- (3) alto desempenho significa que todas as crianças devem ser bem-sucedidas;
- (4) toda escola precisa de um grande dirigente.

Essas informações não deixam de ser fundamentais, mas não devem tratar da qualidade do ensino como um todo, pautando-se somente em termos quantitativos, pois assim não são levados em consideração os importantes fatores subjetivos da educação, como a assimilação de valores, gostos, posturas, crenças e aptidões, bem como aquilo que Paro (2007) avalia como sendo um elemento mais relevante que buscar e auferir resultados: verificar e desenvolver os processos educativos.

Por fim, em nosso entendimento, há clareza de que a falta de consenso e as disputas em torno da questão não são de ordem meramente conceitual, mas de projetos políticos para o País, o que torna a qualidade em educação escolar um tema atual e de interesse teórico-prático, continuamente aberto à pesquisa.

CAPÍTULO III- DESENHO METODOLÓGICO

Para a realização de uma pesquisa, tornam-se necessários métodos e procedimentos precisos, planejamento eficaz, critérios e instrumentos adequados, que inspirem confiança e credibilidade tanto aos envolvidos no processo, quanto no resultado do trabalho. Como afirma Minayo (1996, pp. 12-13), o percurso investigativo implica a conscientização de que “qualquer conhecimento é aproximado, é construído”, ou seja, qualquer pesquisa configura um processo de aproximação à realidade. Nessa perspectiva, uma investigação de âmbito educacional caracteriza-se como “uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenômenos educativos” (Pacheco, 1995, p. 9). Na linha de raciocínio do autor, a investigação educacional deve-se pautar pela sistematização, pelo rigor científico e pela adequação ao objeto de estudo.

Sob essa ótica, após a revisão da literatura, neste capítulo será apresentado o método utilizado na presente pesquisa, o qual privilegiou um conjunto de normas, procedimentos e instrumentos, visando assegurar a coerência e a inteligibilidade interna do trabalho, de modo a conduzir à concretização dos objetivos iniciais propostos.

1. PROBLEMÁTICA

Quando se fala em políticas públicas para a educação, está-se referindo às metas e ações que provocam mudanças nos sistemas educacionais. Nesse enfoque, as políticas públicas são formadas pelo conjunto de normas, leis, regulamentos, diretrizes, planos e orçamentos do poder público para áreas que envolvem a vida de cidadãos, consubstanciado em planos de ações, programas e projetos que levem à sua efetivação (Carvalho, 2005).

Assim, a busca da qualidade e da eficiência dos serviços educacionais tem-se instituído, nas últimas décadas, como o fio condutor das propostas de reforma dos sistemas de ensino básico da América Latina, com implicações desmedidas para a gestão das unidades de ensino, considerando-se que seus esforços estão direcionados à democratização do acesso e à permanência do aluno, com sucesso, na escola pública. Nesse cenário, constata-se que a gestão escolar é convocada a prestar especial e redobrada atenção à qualidade da aprendizagem dos alunos.

A abordagem da realidade brasileira mostra que apesar de o Brasil ser um país rico em recursos naturais, com desenvolvimento relativo em determinados campos das áreas científicas e tecnológicas, sua distribuição de riqueza tem sido historicamente desigual. Apesar das políticas públicas buscarem priorizar o desenvolvimento justo de seus recursos humanos, a situação insatisfatória em que se encontra a educação, principalmente na rede pública de ensino, contradiz as normas e regulamentos emanados pela legislação da educação.

Identifica-se que o setor público de países em desenvolvimento, como o Brasil, tem tido dificuldades para modificar ou criar novas estruturas em educação, tanto pela restrição de recursos financeiros, como pelas amarras legais referentes à situação funcional de professores, contratação de pessoal especializado, aquisição de novos materiais, dentre outros fatores que impactam no processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino.

Diante desse complexo cenário contemporâneo, de acordo com Frigotto (1996, cit. por Libâneo, 2004, p. 39), no plano educacional, com a crise de recomposição do capitalismo, “a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo em que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres”. Os indicadores sobre a eficácia do ensino, no país, apontam para a existência desse descompasso.

Os resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)¹, utilizados no país, têm mostrado que os alunos brasileiros, em especial os das escolas públicas, não apresentam os níveis de desempenho compatíveis com os anos de escolarização que tiveram. O IDEB nacional, em 2011, foi de 4,7 para os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas e de 3,9 para os anos finais. Nas escolas particulares, as notas médias foram, respectivamente, 6,5 e 6,0. É um dado contrastante com o indicativo positivo de que no Brasil houve, na última década, um aumento significativo na matrícula de alunos na Educação Básica, considerando, particularmente, no Ensino Fundamental.

Há de se destacar que o IDEB é a ferramenta adotada para o acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) para a Educação Básica, o qual estabelece, até o ano de 2022, o alcance da média 6,0, correspondente a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

¹ O Saeb é um programa de avaliação que busca dados importantes sobre a organização das escolas e o desempenho estudantil.

No cruzamento dos resultados dos testes standardizados, parece haver um conjunto de elementos que dificulta o alcance dos objetivos formais (**eficácia**), no que se refere à qualidade do ensino oferecido nas instituições públicas (**eficiência**). Assim sendo, as evidências apontam para a possibilidade de haver uma relação entre o processo da gestão escolar e o rendimento estudantil.

Diante disso, esse assunto pareceu bastante pertinente, em particular quando se confrontou essa problemática em escolas públicas municipais, com base na vivência e prática profissional da autora no âmbito da gestão pública. Desse modo, em jeito de discussão, será problematizado o papel desempenhado pela gestão na qualidade da organização escolar pública, em estreita relação com a aprendizagem dos alunos.

2. QUESTÃO DE PARTIDA

Na direção dessa problemática, recordemos a pergunta que irá orientar a realização da pesquisa, tal como se apresenta a seguir:

- **De que modo a gestão exercida no dia a dia da escola pública, com base na autonomia de organização institucional, interpreta as políticas educacionais que apontam para uma educação de qualidade?**

3. OBJETIVOS

Acreditando-se que a pergunta de partida permitirá perspectivar o alcance da gestão escolar, a pesquisa irá se desenvolver abrangida por um objetivo geral e quatro objetivos específicos, que nortearão, em termos práticos, o estudo da temática enfocada.

3.1. Objetivo geral

- Analisar o processo de gestão desenvolvido em escolas públicas do Ensino Básico no Município de Conceição do Jacuípe/BA, ante as determinações do Sistema Oficial de Ensino para a educação de qualidade e a autonomia vivida em sua prática administrativa, financeira e pedagógica.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar, na realidade das escolas, a influência das políticas públicas no exercício da ação dos gestores da escola pública, tendo em conta a autonomia da organização institucional;
- Analisar as percepções dos gestores e dos coordenadores, relativamente à orientação das práticas administrativa e financeira na organização escolar;
- Investigar a maneira como os responsáveis pela gestão, em nível de direção e coordenação, asseguram o entrelaçamento prático entre os ideais pedagógicos e as condições disponíveis no espaço escolar;
- Constatar as possíveis relações da gestão com os resultados escolares, segundo a visão dos professores;
- Relacionar as práticas de gestão com os resultados do IDEB, visando uma educação de qualidade.

4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Nas Ciências da Educação, a investigação é uma atividade fundamental, já que há um constante levantar de questões, o que por sua vez leva à procura e à pesquisa, para a descoberta da realidade. Na permanente interação entre a teoria e a prática desenha-se um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Trata-se de uma atividade complexa, uma vez que interliga duas vertentes da pesquisa: a teoria e a prática, combinando-as na resposta aos problemas levantados (Bell, 2010; Martins, 2010; Tuckman, 2005).

A pesquisa necessita de métodos e procedimentos precisos, planejamento eficaz, critérios e instrumentos adequados, que passem confiança e credibilidade tanto aos envolvidos no processo, quanto no resultado do trabalho (Menezes & Villela, 2006). Destaca-se que o método da pesquisa e outras questões relacionadas ao estudo devem estar de acordo com o tipo de trabalho que se desenvolve.

Segundo Minayo (2000), ao se desenvolver uma proposta de investigação, ou até mesmo no desenrolar das etapas de uma pesquisa, tende-se a reconhecer a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, face aos tipos de informações necessárias para se cumprir os objetivos do trabalho. Com base nesse enfoque, o método a ser utilizado na pesquisa privilegiará um conjunto de normas de caráter científico visando assegurar a coerência e a

inteligibilidade interna do trabalho, de modo a conduzir à concretização dos objetivos propostos no estudo.

Assim, procurando clarificar o plano de ação a ser seguido na investigação, que inclui as opções metodológicas e a apresentação do contexto em que se realiza o estudo, identificam-se e caracterizam-se, a seguir, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos que serão utilizados.

Opta-se por um método de investigação de tipologia qualitativa, porém integrando dados quantitativos. No contexto da pesquisa qualitativa, tem-se em conta que esta investigação centraliza a sua atenção na complexidade dos contextos sociais, procurando a sua compreensão a partir do quadro de referências dos próprios indivíduos no seu ambiente natural, motivo pelo qual foi uma das opções para se estudar o processo da gestão escolar, assente na descrição e na indução dos dados a serem recolhidos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a expressão investigação qualitativa significa, num sentido genérico, um conjunto de estratégias de investigação com características em comum, descrevendo pessoas, comportamentos, locais, conversas, ou seja, dados de difícil tratamento estatístico. A investigação qualitativa propõe-se, assim, a investigar os fenômenos no seu contexto natural, a estudar e a compreender os comportamentos partindo da perspectiva dos sujeitos da investigação. Singularizando essa investigação no contexto educacional, os autores ainda referem os adjetivos naturalista e etnográfico para caracterizarem a mesma investigação, pelo fato do investigador estudar comportamentos naturais das pessoas, no espaço natural dos mesmos.

Considerando ainda a delineação que Bogdan e Biklen (1994) traçam da investigação qualitativa, traduzindo-a em cinco características fundamentais, como o ambiente natural da fonte de dados, o caráter descritivo, o destaque para o processo de investigação relativamente aos resultados finais, a análise indutiva e a relevância das perspectivas dos participantes para a investigação, pode-se reafirmar que a abordagem qualitativa é aquela que, de uma forma manifesta, serve à demanda da pesquisa a se realizar. Assim sendo, enquanto metodologia mais apropriada à investigação para o trabalho, a pesquisa qualitativa será realizada com objetivo exploratório, com duas diferentes formas de realização: a pesquisa documental e a investigação de sujeitos selecionados (equipe diretiva e professores).

Diante do fenômeno estudado, a comparação se tornou um requisito fundamental em termos de objetividade científica, direcionada para o estudo de dois contextos organizacionais previamente escolhidos. Trata-se de um estudo descritivo, de forma a “averiguar a analogia

entre ou analisar os elementos de uma estrutura [...] a nível de explicação, pode, até certo ponto, apontar vínculos causais, entre os fatores presentes e ausentes” (Marconi & Lakatos, 2009, pp. 107-108).

Dentro dessa abordagem, é focalizada a gestão escolar tendo em conta a influência de diferentes aspectos, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que se insere, assim como as normas da Secretaria de Educação entre outras, não devam ser ignorados.

5. FONTES E INSTRUMENTOS DA RECOLHA DE DADOS

A escolha de um método e do instrumento que materializará a recolha dos dados integra o conjunto de objetivos do dispositivo metodológico da investigação, porquanto determinam o tipo de informação que se irá obter e o uso que dela se pode fazer na análise de dados. Os métodos a serem utilizados na recolha de dados em muito dependem do tipo de problema, ou de questões para as quais se pretende obter respostas (Marconi & Lakatos, 2003).

Sendo assim, constituindo a coleta de informações um aspecto fundamental para a resolução do problema descrito, ao qual se propõe dar resposta, ou pelo menos apontar caminhos seguros para a sua resolução, foram empregados, no presente trabalho como fontes e instrumentos, os resultados do IDEB, relativamente às duas instituições em análise, o Projeto Político Pedagógico, igualmente das suas escolas, o questionário aos professores e a entrevista às equipas da gestão.

5.1. Fontes do estudo

5.1.1. Resultados do Ideb

Na fase inicial da pesquisa utilizou-se como fonte o ‘ranking’ dos resultados do Ideb, correspondentes ao período de 2009 a 2011, como referencial para selecionar as escolas a serem pesquisadas. Cabe ressaltar que o recorte temporal da pesquisa estabelecido entre os anos de 2009 a 2015 (ano de coleta de dados do Ideb) e 2017 (período de coleta de dados qualitativos desta dissertação), baseou-se no pressuposto que as formas de conceber os

processos de gestão expressos nas informações partilhadas pelos sujeitos não se modificaram radicalmente entre os períodos de coleta dos dados, já que a maioria dos sujeitos da pesquisa permaneceu nas respectivas unidades de ensino durante esse período.

Esse índice é comparável nacionalmente e expressa, em valores, os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo (taxas de aprovação). A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões das seguintes maneiras: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema; se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O Ideb vai de zero a dez.

O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação, configurando-se como ferramenta para acompanhamento das metas de do Plano de Desenvolvimento para a Educação Básica. O PDE estabelece, como meta, que, em 2022, o Ideb do Brasil seja 6,0, média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Com base nesse parâmetro, localizaram-se, dentre as escolas do município de Conceição do Sauipe, onde se realizou a pesquisa, uma com maior Ideb em 2015, cuja pontuação foi 5,5, acima da média de 4,5 estabelecida pelo MEC, e outra que pontou com apenas 3,3, portanto abaixo da meta referida. Essas, portanto, foram as duas escolas que constituíram o campo de pesquisa deste trabalho.

5.1. 2. Projeto Político-pedagógico (PPP)

De forma a contextualizar as escolas participantes no estudo, efetuou-se uma análise do Projeto Político-pedagógico (PPP) de cada instituição, com o intuito de relacionar as políticas públicas com a gestão escolar em cada comunidade.

O processo pedagógico é construído num processo histórico e, assim, os documentos de uma escola, tornam-se uma fonte importante de dados. Diante disso, buscou-se analisar o Projeto Político-pedagógico (PPP) das escolas investigadas com o intuito de relacionar as políticas públicas com a gestão escolar.

5.2 Instrumentos do estudo

5.2.1. Inquérito por entrevista

Sendo a entrevista uma das técnicas mais utilizada por pesquisadores da área das Ciências Sociais, para a coleta de dados, recorre-se a ela sempre que se têm necessidade de obter informações que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, mas podendo ser fornecidas por determinadas pessoas. Como afirma Ribeiro (2008, p. 141):

“A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores”.

Assim, visando identificar o processo de tomada de decisões, direção e supervisão da escola como um todo, adotou-se o inquérito por entrevista para obter informações junto aos gestores das duas escolas selecionadas (Apêndice A).

De igual modo, objetivando verificar como está organizado o trabalho pedagógico com as condições pedagógicas disponíveis no espaço escolar, no sentido da melhoria da qualidade de ensino nas instituições, foram realizadas, igualmente, entrevistas com os coordenadores (Apêndice B).

Com base em Gil (2010), adotou-se a entrevista estruturada, ou formalizada, a qual se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados que geralmente, são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais. Algumas das principais vantagens em se utilizar a entrevista estruturada, estão na sua rapidez e no fato de não exigirem exaustiva preparação dos pesquisadores, o que implica em custos relativamente baixos. Outra vantagem é possibilitar a análise estatística dos dados, já que as respostas obtidas são padronizadas.

5.2.2. Inquérito por questionário

Marconi e Lakatos (2003) conceituam questionário como sendo um instrumento para recolher informação, constituindo-se uma técnica de investigação composta por questões

apresentadas por escrito às pessoas. Nessa perspectiva, o questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo, colocando-se, para tal, uma série de questões que abrangem um tema de interesse dos investigadores, não havendo, para as respostas, interação direta entre estes e os inquiridos.

Assim, na pesquisa realizada, o questionário foi elaborado com a finalidade de levantar informações junto aos professores (Apêndice C) para coletar concepções, ideias, referenciais em relação ao trabalho, o sistema de ensino, as regras de funcionamento da instituição, a contribuição de sua prática e da gestão escolar no desempenho escolar. Teve-se a preocupação de construir perguntas claras, utilizando um vocabulário adequado e adaptado, a fim de evitar a ambiguidade e o respondente soubesse, exatamente, o que se esperava dele.

Esse instrumento de recolha foi estruturado de forma a se obter, inicialmente, informações que permitissem fazer uma caracterização dos sujeitos com base em dados biográficos, como sexo, formação académica, além da situação funcional (tempo de trabalho na docência e na escola pesquisada, experiência profissional). O questionário constituiu-se de duas partes, contemplando um total de 18 (dezoito) itens descritivos, dos quais 5 compuseram a primeira parte do questionário que se destinou à caracterização do pesquisado. Os 13 (treze) outros itens voltaram-se para a investigação do funcionamento da escola nos aspectos relativos à gestão, coordenação e trabalho pedagógico. Quando ao tipo de perguntas, optou-se por questões abertas com a pretensão de se obter respostas apresentadas textualmente e de forma livre.

Ainda em se tratando do questionário, realizou-se um pré-teste com três professores de outras escolas, que não daquelas investigadas, para apreciação e julgamento do conteúdo e forma de aplicação. Com isso, pretendeu-se verificar:

- Validade – se os dados levantados eram essenciais à pesquisa;
- Compreensão- clareza do instrumento;
- Aplicabilidade – determinar o tempo necessário para as respostas dos participantes.

Em relação à importância do estudo, foi constatada uma aceitação por todos os envolvidos no pré-teste. Contudo, a compreensão teve uma pequena variação, percebendo-se algumas dúvidas em relação ao instrumento, mas logo esclarecidas pelo pesquisador. Diante disso, foram feitas alterações para que não restasse nenhuma dúvida. Quanto à aplicabilidade, o tempo variou entre 15 a 30 minutos para o preenchimento dos questionários.

6. CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa desenvolveu-se em contexto vinculado ao desempenho do cargo administrativo exercido pela pesquisadora, optando-se por um ambiente de proximidade e de empatia, pois esta, assumida com responsabilidade, prudência, ponderação ética e com consciência dos riscos de enviesamento, se afigura uma mais-valia para a compreensão humana (Baptista, 2005), imprescindível aos objetivos da investigação.

No município de Conceição do Jacuípe/BA, o ensino e a Educação são assegurados por sete instituições de ensino público e, partir deste universo, identificaram-se as duas instituições que vieram a compor o nosso estudo. Para a pesquisa, recorreu-se a uma seleção propositada das escolas a serem inclusas no estudo, tendo em conta a classificação, segundo o índice calculado pelo Ideb, pertinente à escola com melhor e pior desempenho no município. Cabe ressaltar que o Ideb combina o rendimento escolar às notas do exame Prova Brasil, aplicado a crianças da 4^a e 8^a séries, podendo variar de 0 a 10. Esse município está na 4.492.^a posição, entre os 5.565 do Brasil, quando avaliados os alunos da 4.^a série, e na 4.975.^a, no caso dos alunos da 8.^a série.

A escola que, no município, alcançou maior nota (=4,3) no Ideb, situa-se em zona urbana, destinando-se ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos, tendo como identidade pedagógica o ensino supletivo de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Segundo dados do Censo Escolar de 2014, essa escola conta com internet, banda larga, além de 6 salas de aulas, sala de professores, alimentação escolar para os alunos, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio descoberto e área verde. Dispõem dos seguintes equipamentos: computadores administrativos, TV, equipamento de som, impressora, datashow, videocassete, DVD.

A escola cuja nota, no Ideb, foi 3,3, volta-se, exclusivamente, para o Ensino Fundamental. Possui acesso à internet, banda larga pátio coberto e pátio descoberto, lavanderia e, além de dependências semelhantes à outra escola pesquisada, estas dependências e as vias foram adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Dentre os equipamentos que utiliza, cita-se computador administrativo, TV, equipamento de som, impressora, DVD e aparelho de som.

7. SUJEITOS DO ESTUDO

Compondo uma seleção intencional, os profissionais participantes são os gestores (2) e os coordenadores (2) de cada uma das escolas (sujeitos participantes), além de grupo de docentes formado por 9 professores de uma escola e 9 professores de outra, que atuam nas instituições de ensino e mostraram disponibilidade para cooperar na pesquisa. O total foi de 22 sujeitos participantes. Convém reforçar que tivemos muita dificuldade em conseguir cativar professores destas duas instituições para participarem nesta pesquisa. Foi um trabalho árduo.

Fundamentando-se no pressuposto da pesquisa qualitativa de que é fulcral analisar em profundidade representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes (Deslandes, 2009), foram selecionados os professores e gestores, mas, na prática, tendo por base os resultados globais de cada escola, visando a qualidade educativa, numa perspectiva organizacional.

8. PROCEDIMENTOS

A entrada nos campos de pesquisa aconteceu no mês de junho de 2017. Anteriormente, no intuito de aproximação, como pesquisadora, com o lócus de pesquisa, fez-se contato com as duas instituições de ensino, solicitando permissão para realizar o estudo. Naquela ocasião, apresentaram-se à direção das escolas os objetivos e os procedimentos metodológicos da investigação. Nos encontros para a realização da pesquisa houve colaboração e interesse dos diretores, postura que pode ser identificada, principalmente, após a explicação do objetivo do trabalho, e especificamente, quando perceberam que teriam a chance de dividir suas opiniões com o sistema, contribuindo assim, para a superação de problemas que, muitas vezes, são similares nas diferentes unidades escolares.

Com a anuência dos gestores, houve, posteriormente, exposição às coordenadoras pedagógicas e professores. Nesses encontros, foram ressaltados os seguintes aspectos:

- Esclarecimento dos aspectos éticos presentes no trabalho de pesquisa;
- Abordagem sobre o enfoque da pesquisa e detalhamento dos instrumentos de recolha de dados.

Em termos de percurso metodológico, a presente investigação constituiu-se por dois momentos. No primeiro deles, o processo de pesquisa se desenvolveu por meio da análise documental, que ocorreu em dias distintos, em cada uma das escolas. O segundo momento

incluiu as entrevistas e a aplicação dos questionários, realizando-se nas próprias escolas durante o mês de julho de 2017.

A entrevista de cada participante durou, em média, quarenta e cinco minutos, depois de solicitar-lhes a autorização para utilização do material coletado. No início de cada entrevista, enfatizou-se que, a qualquer momento, o aparelho de gravação poderia ser desligado, devendo a narrativa passar por conferência das participantes. As entrevistas foram gravadas e transcritas, na sua íntegra, para posterior análise de conteúdo. Os questionários foram entregues aos professores, que responderam durante o intervalo das aulas, dando-se quase de imediato o retorno dos mesmos devidamente preenchidos.

8.1. Tratamento dos Dados

Na compreensão do olhar sobre a realidade estudada, recorreu-se às orientações, principalmente de Bardin (2004), como subsídio técnico para análise das respostas obtidas nas entrevistas. Optou-se, então, pela unidade de registro por tema para a análise dos resultados, pois, segundo Bardin (2004, p. 104): “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. O tema pode se relacionar a uma pequena sentença, bem como a uma unidade de maior contorno como um parágrafo, por exemplo.

Partindo da ideia proposta pela autora referida, compreendeu-se que o ponto de partida da análise reside na mensagem que, seja qual for, expressa um significado, um sentido, o qual não pode ser considerado um ato isolado porquanto carrega as marcas que o sujeito traz de si mesmo, suas histórias pessoais e sociais, crenças, valores e experiências. Essa dinâmica, além de apreender um sujeito singular, vincula as suas condições contextuais e o controle que este exerce sobre o seu discurso. Requer do pesquisador uma análise dos enunciados para torná-los evidências, no sentido de corroborar a construção de conhecimentos sobre o fenômeno, no recorte dado pela pesquisa, atribuindo-lhe relevância social e teórica.

Na sequência da análise, os diferentes discursos apreendidos e analisados por meio de informações obtidas nas entrevistas e nos questionários com a análise documental, foram entrecruzados de modo a encontrar o desconhecido a partir do conhecido. Desse modo, perceberam-se os pontos de encontro, as semelhanças, bem como as divergências, ciente de que os fatos não se revelam num primeiro olhar do pesquisador sobre o material coletado,

mas, ao contrário, é a partir da interrogação feita aos fatos, baseada na teoria acumulada a respeito da questão investigada, que o conhecimento sobre estes vai se constituindo.

No tratamento dos dados coletados para a realização deste estudo, teve-se sempre como referencial o quadro teórico e os objetivos da pesquisa, pois a estes estão subordinados tanto o processo inferencial como o processo interpretativo das informações. Assim sendo, manteve-se o constante diálogo entre os dados empíricos e teóricos durante todo o processo de análise dos conteúdos recolhidos na presente pesquisa. Os resultados são apresentados, após terem sido sujeitos a uma análise de conteúdo, na forma descritiva, complementando-se com o uso de tabelas e gráficos de modo a indicar a frequência com que cada observação aparece nos dados.

CAPÍTULO IV- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Iniciando a análise e interpretação dos dados, pela vertente qualitativa, apresentam-se os resultados, relativos às entrevistas, numa primeira parte.

Segue-se a apresentação, com análise e discussão dos dados da vertente quantitativa, registados no inquérito por questionário, constituindo a segunda parte do estudo empírico. Tendo em conta a importância da triangulação para a validade e compreensão fidedigna dos resultados, houve o cuidado de cruzar percepções e opiniões, de forma a obter uma aproximação à realidade pesquisada (Marconi & Lakatos, 2003).

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA

Realizaram-se 04 entrevistas individuais, de acordo com o guião (Apêndices A e B), tendo como finalidade obter informações sobre as percepções dos entrevistados, relativamente à gestão e às políticas públicas em duas escolas, em relação com a qualidade e o sucesso educativo alcançado pelos seus alunos no Ideb, 3,8 a **escola melhor classificada** (Escola A) e 2,6 a que obteve **menor pontuação** (Escola B). As categorias e subcategorias das entrevistas estão em consonância com os objetivos, geral e específicos, propostos para este estudo.

Na análise qualitativa foram entrevistados, para cada escola pública em análise, um gestor e um coordenador pedagógico. A triangulação terá em perspectiva a diferenciação entre estas duas instituições, visto que configuram o melhor e o pior desempenho no Ideb, no município de Conceição do Jacuípe/BA, como explicitado no capítulo da metodologia.

Assim sendo, o gestor e o coordenador da escola melhor classificada serão identificados, respetivamente, por GA e CA, e o gestor e coordenador da escola com menos classificação serão assinalados por GB e CB.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

2.1. Perfil dos Sujeitos Entrevistados

No primeiro grupo de questões recolheram-se dados profissionais das entrevistadas, cujos resultados encontram-se na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos entrevistados

Participante	Nível de formação	Tempo de Carreira	Ingresso no Magistério	Tempo de Trabalho		Acesso ao cargo
				Como diretor/ coordenador	Na direção/ coordenação desta escola	
GA	Professor de Nível Médio II	21 anos	Concurso público	17 anos	1 ano e 5 meses	Indicação
GB	Licenciatura em Pedagogia	19 anos	Concurso público	4 anos na vice-direção	4 meses	Indicação
CA	Mestranda em docência universitária	22 anos	Concurso público	3 anos	3 anos	Indicação
CB	Professora de Nível V	3 anos	Concurso público	3 anos	2 meses	Concurso público

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Esses dados iniciais deixam indícios de que o cargo de diretor escolar tem sido ocupado por educadores com experiência profissional, indício que é confirmado quando nos debruçamos sobre os dados referentes ao tempo de carreira (GA=21 anos; GB=19 anos). No cargo de coordenadora pedagógica, apenas a CA possui 22 anos de exercício no magistério. Quanto ao tempo de trabalho em suas respectivas funções, o GA é o único que a exerce há mais de 10 anos.

A análise dos dados constantes na Tabela 1 permite verificar que, do ponto de vista da formação, todos os entrevistados possuem nível superior completo, mas somente a CA mencionou estar em processo de formação continuada, ou seja, por ocasião da pesquisa estava cursando o Mestrado em Docência do Ensino Superior. Fica assim demonstrada, quanto à qualificação profissional, que essas docentes estão capacitadas para o exercício da docência, confirmando o cumprimento da Lei nº 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que considera e define como profissional da Educação, o indivíduo dotado de uma

formação específica para o trabalho educativo em suas diversas modalidades, cujos caminhos da formação dar-se-ão, preferencialmente, em cursos próprios de Ensino Superior.

O tempo de exercício médio no magistério corresponde a 16,25 anos, denotando-se que a maioria deles detém experiência na profissão e somente a CB está na fase inicial da carreira docente. Quanto ao ingresso na docência, os pesquisados foram unânimes em afirmar que ocorreu mediante procedimento de concurso público, em consonância com o que preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu art. 37, sobre o acesso para o exercício da carreira docente, na rede pública de ensino, por meio de provas e títulos.

O tempo de médio de trabalho na função de direção/coordenação corresponde a 6,75 anos, cargos estes que, à exceção da CB foi assumido através de concurso público, foram ocupados *“por ser de confiança dos gestores municipais, pelo tempo de serviço na Unidade Escolar e pela competência para desenvolver as atividades inerentes ao cargo” (GA)*, *“por ser de confiança da atual gestora municipal” (GB)* e *“através do direcionamento da Secretaria Municipal de Educação” (CA)*.

Esses dados vão ao encontro de pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), segundo o qual, na hora de nomear os diretores das escolas públicas, o peso da indicação política é inversamente proporcional ao tamanho das cidades, ou seja, quanto menos habitantes no município maior o número de indicações, como é o caso do município Conceição do Jacuípe. Outro fator de influência no número de indicações de diretores, igualmente ressaltado nas respostas dos entrevistados, é a existência de conselhos municipais de educação e o tamanho deles na rede de ensino das cidades.

3. ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS

Na intenção de melhor compreender o conteúdo inerente às falas dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, identificou-se e localizaram-se, primeiramente, as unidades de registro extraídas das narrativas, classificando-as e agrupando-as em categorias e subcategorias, conforme se demonstra na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Categorias e subcategorias de análise da fala das entrevistadas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	GA	GB	CA	CB
		OC	OC	OC	OC
Manutenção e funcionamento da escola	<ul style="list-style-type: none">Através de recursos públicosSuficiência de recursos públicosOutras fontes	01	01		
		00	01		
		01	00		
TOTAIS		02	02	00	00
Processo de gestão e políticas públicas de acordo com as determinações SOE	<ul style="list-style-type: none">LDBRegimento escolar unificadoPlano municipal de educaçãoCircuitos de divulgação das normas	01	01	01	01
		01	01	01	01
		00	01	00	01
		03	02	02	03
TOTAIS		05	05	04	05
Projeto Político Pedagógico	<ul style="list-style-type: none">Definição dos objetivos estruturantes da escolaParticipação da comunidade escolar no PPP	01	01	01	01
		01	01	01	00
TOTAIS		02	02	02	01
Características do modelo de gestão democrático	<ul style="list-style-type: none">Escola democráticaMais autonomiaMais diálogo entre todosFuncionamento do Conselho EscolarParticipação dos pais na escola	02	02	02	03
		01	02	01	02
		01	01	01	03
		01	01	01	01
		00	00	01	00
TOTAIS		05	06	06	09
Facilidades na aplicação da Gestão Democrática	<ul style="list-style-type: none">Bom relacionamento na interpessoal na comunidade educativaBom relacionamento entre a equipe gestora e a comunidade educativaMelhoria na organização de materiais pedagógico	01	01	01	01
		01	01	01	01
		00	00	00	01
TOTAIS		02	02	02	03
Constrangimentos na aplicação da Gestão Democrática	<ul style="list-style-type: none">Estrutura da escolaFalta de recursos financeirosInclusão de crianças com NEE sem acompanhamento da equipe específica	01	01	01	01
		01	01	00	00
		00	00	00	01
TOTAIS		02	02	01	02
Sugestões para o desenvolvimento eficaz de um modelo de Gestão Democrático	<ul style="list-style-type: none">Mais recursos financeirosMelhoria da infraestrutura da escolaMelhoria na organização de materiais pedagógicosFomentar maior participação dos paisMobilizar o CE	01	01	00	00
		01	01	01	00
		01	00	00	00
		00	00	00	01
		00	00	00	02
TOTAIS		03	02	01	03

LEGENDA: OC- Ocorrências

Inicia-se a análise com a categoria referente à **Manutenção e Funcionamento** da escola, com suas principais subcategorias identificadas no inquérito por entrevista aos sujeitos participantes, seguindo-se as demais categorias apresentadas na Tabela 3. Por oportuno,

esclarece-se que perguntas dessa categoria foram formuladas somente às gestoras, razão pela qual não constam as ocorrências na citada Tabela.

3.1. Manutenção e funcionamento da escola

De acordo com ambos os gestores (GA; GB), a manutenção e o funcionamento das escolas se dá através de recursos públicos, mas, como ressaltado pelo GA, “*esses recursos não são suficientes, porém não existem outras fontes de recursos*”. No que estabelece a lei, esses recursos destinam-se à aquisição de material permanente, manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar, aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola, avaliação de aprendizagem, implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento das atividades educacionais (Lück, 2009). No entanto, segundo a referida autora, exclui-se a possibilidade de as escolas aplicarem esses recursos para a capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação.

O dinheiro para custeio e manutenção dessas atividades é distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)², tendo como critério, para essa distribuição, o número de alunos matriculados em cada uma das escolas das redes estaduais, municipais e Distrito Federal. De acordo com o INEP (2007), há exiguidade de recursos, o que acentua a definição do PDDE quanto a aumentar a autonomia da gestão financeira da escola, de modo a que esta empregue os recursos de forma racional.

Essa administração dos recursos financeiros pode ser entendida como uma particularidade no processo de gestão das escolas, que passam a lidar com a definição do uso desses recursos para a implementação de projetos, alterações nos espaços físicos e outras ações. Mas, cabe lembrar, as escolas podem captar recursos por meio das Unidades Executoras (UEs), definidas como:

“Entidades jurídicas de direito privado, sendo órgãos de representação de pais, professores, funcionários da escola e da comunidade em geral. Como pessoa jurídica, elas possuem autonomia para exercer direitos e contrair obrigações com os

² O governo federal criou, em 1995, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), com denominação alterada para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, reafirmada pela Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001, que se justifica pela necessidade de adotar medidas racionalizadoras, menos burocráticas, de modo que os recursos cheguem com mais agilidade e diretamente às escolas, conforme Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 12, de 10 de maio de 1995 (Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], 1995).

recursos recebidos de órgãos governamentais, de entidades públicas e privadas, doações e outros” (INEP, 2008, p. 57).

Na possibilidade de ocorrer falta de recursos, ou se eles se tornam insuficientes a cada ano, dadas as demandas da escola pública, as unidades de ensino, muitas vezes, se veem obrigadas a captar recursos privados, a partir de diferentes formas que lhe são asseguradas no PDDE, pois as despesas da comunidade escolar exigem soluções, muitas imediatas. Essa possibilidade de captação de recursos privados é legalmente assegurada às UExs, que podem obtê-los mediante: “a) contribuição voluntária de sócios; b) convênios; c) subvenções diversas; d) doações; e) promoções escolares; f) outras fontes” (INEP, 2007, p. 58).

Assim, à medida que o Estado concede autonomia às escolas, transferindo não apenas recursos, mas também funções e atribuições, sem, contudo, garantir recursos financeiros suficientes para que as unidades de ensino realizem os serviços de educação, essas são obrigadas a resolver, por si mesmas, os problemas decorrentes da escassez.

3.2. Processo de gestão e políticas públicas de acordo com as determinações SOE

Analisar a gestão da educação implica refletir sobre as políticas educacionais. Isso porque há estreita ligação entre elas, na medida em que a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas. Assim, de acordo com os respondentes às entrevistas, tanto gestores quanto coordenadoras, no Sistema Oficial de Ensino (SOE) a atividade de gestão e coordenação das escolas é orientada pela Lei Federal nº 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, Regimento Escolar Unificado, Plano Municipal de Educação (PME).

Em sua resposta, CA enfatiza que, dentre as determinações, “*a principal é a LDB 9394/96, depois as novas Resoluções e Portarias, bem como os documentos oficiais do MEC*”, que permitem organizar, articular, desenvolver e avaliar a totalidade do trabalho escolar e se aplicam à gestão, ao currículo, ao trabalho didático-pedagógico e medidas que avaliam e indicam aperfeiçoamentos no trabalho escolar como um todo. Na concepção de Lück (2009, p. 24):

“A gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações)”.

Como observado, a gestão escolar não é um trabalho simples, pois requer a capacidade de organização de uma equipe gestora integrada e unida para dar respostas aos inúmeros desafios e apontar o caminho para seu êxito. Para tanto, as normas de funcionamento das escolas pesquisadas são divulgadas “*através da distribuição do Manual do Aluno (Informativo)*” (CA), “*por meio de reuniões e informativos que contemplam aspectos determinados no Regimento Escolar*” (CB), “[...] *Regimento Escolar, informativos fixados no quadro (mural)*” (GA), “[...] *Regimento Escolar, reuniões de pais e mestres*” (GB).

No que se refere à divulgação das normas, para três desses respondentes, o Regimento Escolar Unificado é o meio mais utilizado nas escolas e instrumento formal no qual são criadas as condições para a instituição de ensino definir sua própria forma de organização e gestão. Esse Regimento caracteriza-se como o instrumento legal e orientador das diretrizes técnico-pedagógicas e administrativas, definindo a estrutura e o funcionamento das Unidades Escolares Municipais, observando as disposições da legislação complementar pertinente.

Saviani (2004) informa que, com a edição da Lei 5692/71, os regimentos escolares passaram a ser exigidos nas instituições de ensino. Após a vigência dessa Lei, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu o Parecer 352/72 normatizando a elaboração do Regimento Escolar. Mas, considerando que as visões de políticas públicas e as soluções para os desafios educacionais sejam as mais diversas, o Regimento Escolar passou a ser unificado, devendo sua elaboração ser adequada ao Plano Municipal de Educação (PME), enquanto um documento norteador para o planejamento e execução das ações das escolas, regra que advém da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998.

Sendo um instrumento da organização administrativa e pedagógica de uma escola, o Regimento Escolar Unificado é sua lei maior, definindo sua natureza e finalidade, bem como as normas e os critérios que regulam seu funcionamento. Decorrente direto do exercício da autonomia que a LDB confere aos estabelecimentos de ensino, o Regimento se constitui numa autêntica síntese do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que nele institucionaliza e concentra seus princípios e procedimentos.

3.3. Projeto Político Pedagógico

Na perspectiva dos entrevistados, os objetivos estruturantes da escola encontram-se bem definidos no PPP, cuja construção deu-se, na Escola A, “*através de reuniões envolvendo*

gestor e toda comunidade escolar” (GA; CA). Na Escola B, segundo a GB, “com a participação da gestão escolar, corpo docente, coordenador, pais e pessoal de apoio”, questão que não foi respondida pela CB, pois “no período de elaboração ainda não trabalhava nesta instituição”.

Quanto à participação dos pais, houve discordância entre a CA e GA, pois enquanto a primeira afirmou que eles participaram, o segundo negou tal participação. Por seu lado, a GB e CB disseram que os pais não participaram da elaboração da proposta pedagógica da escola, notando-se discrepância na resposta da GB, pois esta havia afirmado, em questão anterior, que o PPP contou com a contribuição dos pais em seu processo de construção.

Para a elaboração do PPP, a LDB determina, nos artigos e incisos transcritos abaixo, que:

“Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seus do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica [...].

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...].”

Para Gadotti e Romão (1997), a troca de ideias, opiniões e estudos entre o coletivo da comunidade escolar, possibilita estabelecer definições e decisões acerca do tipo de educação e do tipo de cidadão que se almeja construir. Com base no entendimento desses autores, ressaltamos a importância da comunidade escolar ter assumido de forma participativa e ativa a elaboração dos PPP nas escolas pesquisadas, uma vez que este Projeto deve refletir convicções e desejos coletivos. Como é possível observar no Art. 14 da LDB, cabe aos sistemas de ensino definir as normas de gestão democrática do ensino público.

3.4. Características do modelo de gestão democrático

Analisando a gestão de suas escolas, os respondentes são unânimes em afirmar que as propostas pedagógicas são pautadas em princípios democráticos. Na opinião deles, o modelo de gestão desenvolvido é democrático, elencando as seguintes justificativas:

GA: *“Porque há participação efetiva de professores, funcionários, alunos e comunidade na elaboração e execução de projetos e propostas pedagógicas desenvolvidos na escola”.*

GB: *“Porque estou sempre envolvendo a comunidade escolar, nas questões que dizem respeito à escola. Também porque acredito que o gestor não pode nem deve tomar decisões isoladas”.*

CA: *“Porque considera os artigos 14 e 15 da LDB/96”.*

CB: *“A escola se aproxima do modelo de gestão democrática, pois, embora não haja participação dos pais e do Conselho Escolar na definição das metas da instituição, as atividades desenvolvidas são discutidas e acordadas com a equipe, nas reuniões de AC [Atividade Complementar]”.*

Como ressaltado por **CA**, a LDB estabelece como modelo de gestão para as escolas públicas de Educação Básica a gestão democrática, que é a forma dialógica, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um PPP de qualidade. Essa gestão tem como princípio fundamental a participação ligada diretamente à direção, à equipe pedagógica, aos alunos, os pais e à comunidade local. Não obstante, a participação dos pais se efetiva somente na Escola A, contrariamente à Escola B, pois segundo **GB**, eles *“não participam”* ou apenas *“a minoria”*, como destacado pela CB.

Esse modelo de gestão adotado pelas Escolas privilegia a autonomia, principalmente dos docentes que podem *“planejar e executar suas sequências didáticas. Os funcionários administrativos e serviços gerais desenvolvem suas atribuições mediadas por orientações do gestor”* (**GA**), contrariamente ao que foi dito pela **CA**, para quem essa autonomia se dá *“nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros”*. Para a **GB**, a escola distingue a *“autonomia docente com relação ao planejamento e algumas decisões internas, da mesma forma serviços gerais e administrativos”*, falada reforçada pela CB quando esta cita que é *“na elaboração do planejamento de aula dos professores”*.

Assim, a autonomia se traduz na gestão democrática que assegura as condições objetivas para o trabalho coletivo envolvendo a construção e avaliação dos projetos pedagógicos, a administração dos recursos e os processos decisórios da escola. Tomando como referência a concepção de Lück (2009, p. 69), *“a escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos”*.

A garantia de atuação democrática efetiva e participativa de todos ocorre por meio do Conselho Escolar, constituído pela direção da escola e representantes dos segmentos da

comunidade escolar, que é compreendida pelo conjunto de alunos, pais ou responsáveis por esses alunos, professores e demais servidores em efetivo exercício na escola. Em ambas as Escolas pesquisadas, as respostas apontam para a existência de um Conselho Escolar, cujo papel é o de ser “o órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática, não como instrumento de controle externo, como eventualmente ocorre, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola” (MEC, 2004, p. 20).

Na análise realizada, referente às falas dos entrevistados, percebe-se que, apesar do funcionamento do Conselho Escolar, como base da gestão democrática e mecanismo de garantia de participação efetiva da comunidade nas decisões escolares, reconhece-se a necessidade de mais participação dos pais na escola.

3.5. Facilidades na aplicação da Gestão Democrática

Em relação às atribuições que cada um dos respondentes desenvolve de acordo com o modelo de gestão adotado em suas Escolas, os resultados revelam que o **GA** procura interagir com “*os professores, funcionários e alunos e administrar da melhor forma possível, favorecendo um diálogo equilibrado entre todos. Além disso, procuro administrar os recursos recebidos de maneira satisfatória*”. De igual modo, no âmbito de sua função como gestora, a **GB** age como “*mediadora, organizadora, articuladora das relações interpessoais da comunidade escolar*”.

Nessas respostas é possível identificar algumas das competências de gestão democrática e participativa requeridas ao gestor, tais como:

“Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola; demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos” (Lück, 2009, p. 69).

De forma abrangente, o gestor é o responsável em implementar a democracia na escola pública. Ele deve proporcionar a todos os membros envolvidos um ambiente escolar agradável, buscar a interação para realizar um trabalho pedagógico coletivo que construa uma identidade própria para a escola, com resultados satisfatórios e eficazes em todos os segmentos (Lück, 2009).

Em consonância com o trabalho dos gestores, as coordenadoras também desenvolvem uma prática democrática, caracterizada no *“ato de acompanhar o trabalho docente, bem como ser elo entre os envolvidos na comunidade escolar”* (CA). A CB ressalta que suas ações *“perpassam tanto na organização global do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, como na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula”*, visando sua melhoria. Desse modo, a CB busca a efetivação das metas e objetivos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico, desenvolvendo, dentre outras atribuições, a orientação e formação de professores, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, o diálogo com os pais.

No contexto das falas, tanto dos gestores quanto das coordenadoras, os seguintes aspectos permitem caracterizarmos a base do trabalho nessas Escolas, tendo em conta a gestão democrática: bom relacionamento interpessoal na comunidade educativa e entre a equipe gestora e a comunidade educativa. De modo geral, as ações desses profissionais expressam interesses, princípios e escolhas que permeiam os rumos tomados para a efetivação de uma escola e gestão democráticas.

Para o GA, a gestão democrática é facilitada pelo *“bom relacionamento entre a equipe gestora, funcionários, professores e alunos”*. Por seu lado, a GB vê essa facilidade *“em contar com o apoio e a colaboração de toda equipe da referida escola e o apoio também da Secretaria Municipal de Educação”*. Na perspectiva de Oliveira (1997), o controle exercido pela organização que serve como ponto referência, por exemplo, Secretarias Municipais, passa a se realizar basicamente:

“através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento de canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo” (Oliveira, 1997, p. 40).

Nesse aspecto, no município de Conceição do Jacuípe, a Secretaria Municipal de Educação reúne, de forma democrática, os diversos representantes do Sindicato dos Profissionais de Educação, do Conselho Municipal de Educação e dos diversos segmentos da sociedade civil, para o estabelecimento de políticas públicas e orientação de práticas educativas no município, respeitando os princípios de colaboração e da gestão democrática.

No âmbito interno das escolas, a análise realizada pela CB aponta para o fato que *“os professores com formação e recursos didáticos– pedagógicos”*, aliados à participação de

alguns membros da comunidade externa na vida da escola, a articulação de ideias e a autonomia conferida pelos “*órgãos e instituições exteriores à escola*”, igualmente contribuem para o desenvolvimento das ações que facilitam a gestão democrática. Sobre isso, Paro (2007) acentua que democratização se faz na prática, efetivando-se por atos e relações que se dão ao nível da realidade concreta, na qual estão colocados os obstáculos para essa ação.

3.6. Constrangimentos na aplicação da Gestão Democrática

Nessa categoria, para as questões que versaram sobre a estrutura da escola, as respostas foram fornecidas, exclusivamente, pelas gestoras. Assim, o **GA** revela que sua Escola “*funciona nos turnos matutino e vespertino, para o Ensino Fundamental - Anos Finais*”, tendo 141 alunos matriculados regularmente e, para atendê-los, disponibiliza “*dois funcionários administrativos, cinco funcionários de serviços gerais e nove docentes*”.

O funcionamento da **Escola B**, com 132 alunos matriculados, acontece “*em tempo integral com os anos iniciais do Ensino Fundamental I e o Programa Mais Educação*”. Tem 4 funcionários administrativos, 8 para serviços gerais e 6 docentes. Cabe ressaltar que essa Escola em tempo integral é uma realidade no município de Conceição do Jacuípe, que se amplia com a finalidade de possibilitar o acesso das crianças a atividades esportivas, artísticas e culturais, bem como a sua permanência na Unidade Escolar (Lei Municipal nº 604/2015).

No entanto, o **GA** revela que “*no interior da escola, deparo-me com algumas dificuldades, tais como, a estrutura da escola e os recursos que não são suficientes*”. Em complementação, a **CA** refere-se à “*ausência de área coberta e/ou sala para auditório*”. Os recursos financeiros escassos também se encontram na fala da **GB**, citando-os como uma de suas “*dificuldades para o bom andamento da unidade escolar*”.

Como visto em questão anterior (subitem 3.1), os gestores reafirmam que os recursos financeiros são insuficientes, dados que vão ao encontro do resultado de pesquisa realizada pelo INEP (2013), segundo o qual o Brasil tem tido dificuldades para modificar ou criar novas estruturas em educação, tanto pela restrição de recursos financeiros, como pelas amarras legais referentes à situação funcional de professores, contratação de pessoal especializado e aquisição de novos materiais.

Na fala da **CB**, o primeiro ponto ressaltado pela entrevistada sobre as dificuldades na aplicação da gestão democrática, diz respeito ao “*espaço para desenvolvimento de atividades diversificadas*”. Trazendo a discussão para o contexto da inclusão educacional, a **CB** revela

que há contradições, pois, a despeito da lei, *“crianças com necessidades educacionais especiais são inseridas sem o devido acompanhamento de equipe específica”*. Por oportuno, relembra-se que, na perspectiva da letra lei, a educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de: *“III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”* (LDB, Art. 4º).

Assim, na visão da **CB**, a questão da falta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um condicionante de ordem institucional que está, sem dúvida, entre aqueles que dificultam o estabelecimento da gestão democrática na escola. Possuindo em seu quadro efetivo de funcionários 2 psicopedagogas, 3 intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras), 2 Coordenadores Especialistas em Educação Especial, 2 professoras especialistas em Educação Especial, o próprio município de Conceição do Jacuípe reconhece a necessidade de ampliar e implementar a oferta de atendimento especializado que responda às necessidades educacionais em todos os níveis de ensino em que o aluno estiver inserido.

Prosseguindo em sua avaliação, a **CB** menciona outra dificuldade que *“é conseguir captar maior número de parceiros”*, enquanto as contradições *“estão em perceber a necessidade de participação e não promover ações para tal fim. Quanto aos órgãos e instituições exteriores à escola, a dificuldade é a ausência de espaços para formação/estudo dos coordenadores municipais”*.

A despeito dos gestores e coordenadoras se depararem com as dificuldades da prática buscam adotar atitudes próximas do discurso democrático, mas havendo contradições entre o discurso e as relações que visam efetivamente dar abertura aos alunos, professores, funcionários e pais para participar, coletivamente, das decisões nas escolas.

3.7. Sugestões para o desenvolvimento eficaz de um modelo de Gestão Democrático

Na posição de Paro (1998), a pesquisa e o conhecimento da realidade de uma escola são necessários quando se pensa em democracia, quer seja para considerar as potencialidades da instituição de ensino e saber com que mediações é possível contar para conseguir o que se deseja, quer para identificar os obstáculos existentes, propondo medidas que modifiquem a própria realidade escolar. Seguindo essa linha de pensamento, buscaram-se, junto às entrevistadas, sugestões para o desenvolvimento eficaz de um modelo de gestão democrático.

Observa-se que a sugestão do **GA** novamente esbarra na necessidade de “*mais recursos financeiros para contribuir na melhoria da infraestrutura da escola, bem como na organização de materiais pedagógicos*”. Nessa direção, a **CA** considera a importância de uma “*estrutura física mais adequada para os encontros e/ou reuniões com toda comunidade escolar*”. Na Escola A, segundo o gestor e a coordenadora, o caminho para a eficácia, a partir dos esforços pela democratização da gestão, passa pela provisão de recursos a fim de que possam realizar despesas diversas, tais como reparos da unidade escolar, aquisição de material para o desenvolvimento de atividades educacionais e adequação do espaço para receber a comunidade por ocasião dos encontros e reuniões que promovem.

O aspecto estrutural também está na sugestão feita pela **GB**, que se manifestou quanto à necessidade de “*construção de uma área coberta para reuniões e realizações de eventos, de mais uma sala de aula, uma biblioteca e uma sala de informática*”. Outras sugestões foram feitas por parte da **CB**, tais como, “*promover ações que fomentem maior participação dos pais, propor eleições para escolha de novos membros para o Conselho Escolar e mobilizar o Conselho Escolar*”.

Essas sugestões, de certa forma, mostram que princípios da gestão democrática são contrariados na Escola B, principalmente quando a entrevistada enfatiza a pouca participação dos pais, a importância de um novo processo de eleição de membros para o Conselho Escolar e sua mobilização. A posição da **CB** é enfatizada por estudiosos do assunto que, ao tratar da função do gestor, observam que este deve articular os meios para envolver os coletivos, estejam eles organizados sob a forma de Conselho Escolar, grupos de professores ou comunidade interna e externa, no processo de democratização da gestão escolar.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

O questionário (Apêndice C) foi respondido por 9 professores da eEscola A e por igual número de docentes da Escola B, tendo como foco de análise a organização administrativo-pedagógica dessas Escolas com base nos princípios da democratização da gestão.

4.1. Perfil dos Professores Pesquisados

Foi agora nossa preocupação identificar o perfil dos docentes, estruturando-se a partir de dados que vão além da formação escolar e profissional, abordando, necessariamente, aspecto de cunho individual e social, como gênero, tempo de trabalho na docência e nas escolas onde desempenham suas funções. Inicialmente, os professores foram abordados a partir de atributos como o gênero, dados relativos à escolaridade e habilitação, situação profissional em termos de tempo de exercício na docência e nas escolas.

No sentido de preservar o anonimato dos participantes, estes foram nominados em relação às escolas que pertenciam, ou seja, aqueles da Escola A receberam os codinomes P1a, P2a, P3a, P4a... e P9a, e os docentes da Escola B designados como P1b, P2b, P3b, P4b... P9b. Os resultados encontram-se na Tabela 3, que se segue.

Tabela 3 - Caracterização dos professores da pesquisa

Participante Escola A	Gênero	Formação Acadêmica	Tempo de trabalho docente	Tempo de trabalho na Escola	Experiência profissional
P1a	Feminino	Licenciatura em Matemática	21 anos	>15 anos	Escola Pública
P2a	Feminino	Licenciatura em Língua Estrangeira Moderna – Inglês	21 anos	>15 anos	Escola Pública
P3a	Feminino	Pedagogia, Educação Física, Pós-graduação em Artes e Linguagem	27 anos	3 a 5 anos	Escola Pública
P4a	Feminino	Pedagogia, Educação Física, Pós-graduação em Gestão, Coordenação e Supervisão	29 anos	5 a 10 anos	Escola Pública
P5a	Masculino	Pós-graduado	32 anos	>15 anos	Escola Pública
P6a	Feminino	Licenciatura em Letras Vernáculas, Pós-graduação em Estudos Linguísticos	10 anos	3 a 5 anos	Escola Pública e Escola Particular
P7a	Feminino	Pedagoga	22 anos	<3 anos	Escola Pública
P8a	Masculino	Licenciatura em Matemática	3 anos e 6 meses	3 e 5 anos	-
P9a	Masculino	Licenciatura em Filosofia e História	6 anos	< 3 anos	Escola Pública e Escola Particular
Participante Escola B	Gênero	Formação Acadêmica	Tempo de trabalho docente	Tempo de trabalho na Escola	Experiência profissional

P1b	Feminino	Pedagogia e Letras Vernáculas, Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional	18 anos	5 a 10 anos	Escola Pública
P2b	Feminino	Licenciatura em Matemática	5 anos	<3 anos	Escola Pública e Escola Particular
P3b	Feminino	Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Gestão Escolar e Psicopedagogia	18 anos	5 a 10 anos	Escola Pública
P4b	Feminino	Pedagogia	32 anos	>15 anos	Escola Pública
P5b	Feminino	Pedagogia	12 anos	<3 anos	Escola Pública
P6b	Feminino	Cursando graduação em Pedagogia	3 anos	<3 anos	Escola Pública
P7b	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia	16 anos	3 a 5 anos	Escola Pública
P8b	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia	+20 anos	3 a 5 anos	Escola Pública
P9b	Feminino	Licenciatura Plena em Pedagogia	16 anos	3 a 5 anos	Escola Pública

Segundo os dados informados na Tabela 4, dentre os professores da **Escola A** que participaram desta pesquisa, 66,67% são mulheres e 33,33% são homens. Na **Escola B**, essa participação foi 100% de mulheres. Ao revisar a produção teórica sobre o tema gênero/magistério, esses resultados são coerentes com pesquisa realizada por André (2002), segundo o qual a presença predominantemente de mulheres na profissão docente no Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização do país.

De acordo com a formação acadêmica, no total dos pesquisados nas duas escolas, computamos que 55,55% são licenciados, 33,33% têm formação pedagógica, 5,56% cursando Pedagogia e 5,56% informou somente curso de pós-graduação. As citações de cursos de pós-graduação variaram entre Artes e Linguagem (n=1), Gestão, Coordenação e Supervisão (n=1), Estudos Linguísticos (n=1), Psicopedagogia Institucional (n=1) e Gestão Escolar e Psicopedagogia (n=1). A LDB, na construção do perfil do professor, colocou como indispensável para desenvolver a referida tarefa, a formação em nível médio (modalidade normal) e nível superior (Pedagogia e Licenciatura). Como se percebe na Tabela 4, à exceção da docente que ainda cursa Pedagogia, os demais professores estão habilitados com formação

superior, de acordo com o estipulado pela LDB, dentre os quais 27,78% prosseguiram na formação continuada o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento profissional.

Quanto ao tempo de experiência na docência, na **Escola A**, a maioria dos professores (66,67%) têm entre 21 e 32 anos, e, na **Escola B**, para 55,56% essa experiência situa-se entre 12 e 18 anos. De modo geral, a maioria desses respondentes é de profissionais com experiência na docência. Relativamente ao tempo de trabalho dos professores na Escola A, os resultados mostraram que 33,33% dos docentes desenvolviam ali suas atividades há mais de 15 anos, 33,33% entre 3 a 5 anos, enquanto na Escola B, esse tempo variou entre 3 a 5 anos (33,33%) e menos de 3 anos (33,33%).

Trazendo Huberman (2000) para essa discussão, autor que encontrou sequências-tipo no desenvolvimento da carreira do professor e as classificou em etapas básicas de acordo com os anos de carreira, notamos que, na escola A, a maioria dos docentes, com tempo de experiência entre 21 e 32 anos, pode ser classificada em duas fases: diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos) e serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos). A primeira dessas fases caracteriza-se como um estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira. Na outra fase, o docente pode ser levado ao conformismo ou ao ativismo. No caso dos professores da escola B, a maioria situa-se, prioritariamente, na fase da diversificação ou questionamentos.

Levando em conta as informações oferecidas pela pesquisa, a análise efetuada para caracterizar o perfil dos professores permite apontar que essa experiência para 77,78% dos investigados ocorreu em Escola Pública, 16,67% em Escola Pública e Escola Privada e 5,55% não respondeu ao questionamento. Esse resultado vai ao encontro das pesquisas realizadas pelo INEP (2016), segundo as quais o Brasil tem dois milhões de professores na Educação Básica, a maioria atuando na rede pública de ensino (76,8%).

5. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

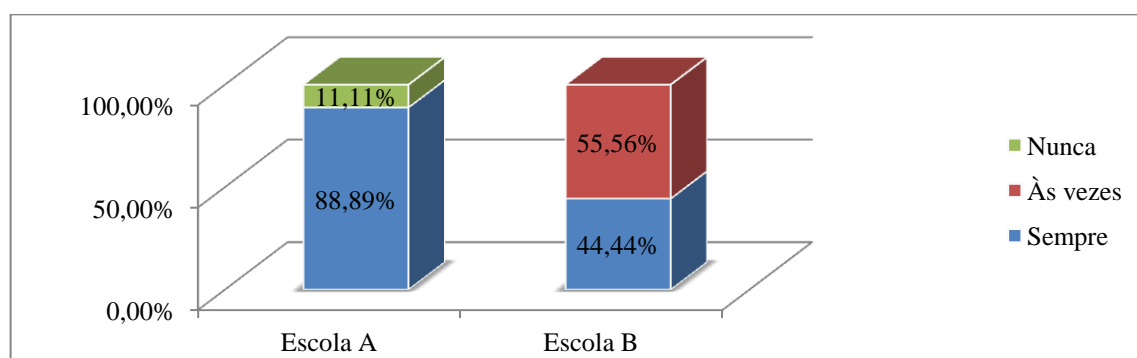
Em busca de outros saberes e olhares para organizar a pesquisa procedeu-se à análise do inquérito por questionário. As questões fechadas foram objeto de tratamento estatístico, apresentando-se, de seguida, os resultados e respetiva análise. Em acréscimo, nas questões abertas (13 e 14) foi concretizada uma análise categorial, desdobrando-se, cada uma, em

subcategorias que expressam as diferentes questões respondidas pelos professores, das quais se destacaram os textos produzidos e que permitiram aprofundar o exame centrado na prática de gestão adotada nas escolas.

5.1. Manutenção e funcionamento das escolas

Analizando a questão **A direção expõe as condições financeiras da Escola**, os resultados mostram que a Escola A vivencia, em sua quase totalidade, as informações sobre os recursos destinados ao seu funcionamento, enquanto na Escola B as opiniões de dividem em **sempre** e **às vezes**. O Gráfico 1 mostra a representação docente sobre o conhecimento compartilhado pela direção, das respectivas escolas, sobre suas condições financeiras.

Gráfico 1 - Exposição das condições financeiras da Escola pela direção



O compartilhamento da situação financeira ocorre em maior plenitude na **Escola A** (88,89%) e apenas parcialmente na **Escola B** (55,56%). Lück (2009) defende que, a maior abertura à participação da comunidade escolar no cotidiano da escola possibilita uma visão mais abrangente dos problemas e necessidades educacionais, Para tanto, o gestor deve ultrapassar o enfoque limitado de administração, levando em conta que os problemas educacionais são complexos e necessitam de visão global e abrangente, assim como de ações articuladas, dinâmicas e participativas.

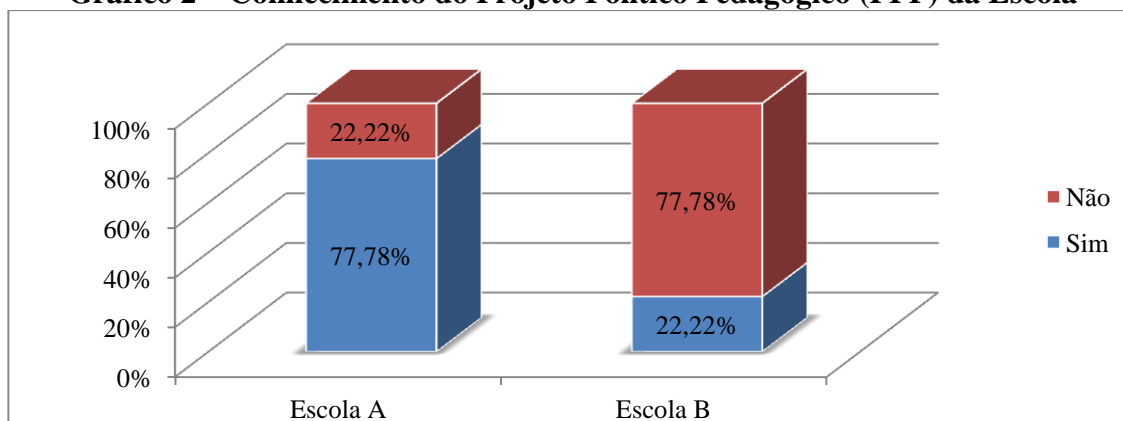
No entanto, a aplicação dos recursos segue rigorosamente o determinado no Programa Dinheiro Direto na Escola, conforme o INEP (2007), não existindo autonomia do gestor, pois a ele cabe o que está escrito na legislação. Assim, o poder administrativo do gestor fica restrito à reposição de materiais de consumo e a reparos do prédio, sendo vetada a aquisição de bens permanentes. Isso, por vezes, pode comprometer as atividades pedagógicas, principalmente no que diz respeito aos desafios contemporâneos, tais como a tecnologia.

Um fator que pode explicar isso seria o fato de que, de acordo com Oliveira (1997), as decisões mais importantes para o funcionamento de uma escola são tomadas fora dela, sem possibilidade de transformações devido ao controle maior do Estado sobre a educação. A concretização dos objetivos desenvolvidos para a escola precisa, além da participação da comunidade escolar, de recursos financeiros e, para permitir a realização de orçamentos realistas, os docentes devem estar cientes da situação financeira desta instituição.

5.2. Projeto Político Pedagógico

Os órgãos centrais e regionais dos sistemas de ensino, à luz do que estabelece a lei nº 9.394/96 em seu artigo 12, inciso I, têm solicitado às unidades escolares que elaborem sua proposta pedagógica. Nesse sentido, quando questionados sobre conhecer o PPP de suas respectivas escolas, foram encontrados os seguintes resultados entre os professores da Escola A e da Escola B (Gráfico 2).

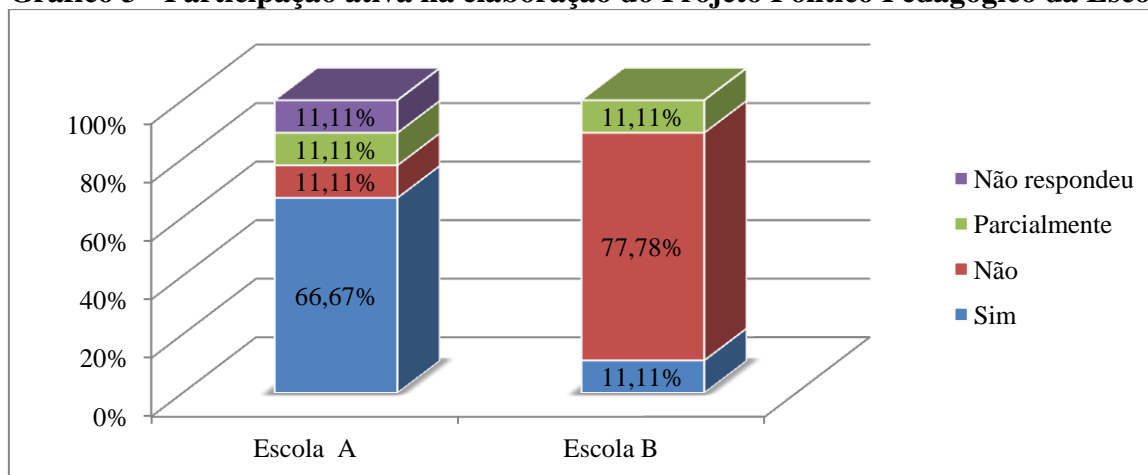
Gráfico 2 – Conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola



No gráfico 2, observa-se que o percentual de conhecimento do PPP é maior entre os professores da Escola A (77,78%), o que leva a considerar que nela há construção de uma gestão mais democrática. Sem dúvida, é importante que se ressalte a importância do PPP como um referencial claro a partir do qual se tem a filosofia, princípios ou premissas para o trabalho docente, objetivos e aspectos didáticos que validam a prática em sala de aula.

Nessa direção, em outra questão indagou-se se a participação docente é ativa na elaboração do PPP. As respostas estão apresentadas no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Participação ativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola



Na questão sobre a participação ativa ou não no PPP da escola, enquanto na **Escola B**, 77,78% das docentes não participam ativamente da elaboração do PPP, na **Escola A** 66,67% afirmam participar. Diante desses dados, convém lembrar Lima (2002, p. 57) quando este se refere à administração das escolas públicas:

“Três princípios básicos norteiam a política desta administração: participação, descentralização e autonomia. Na tradição política brasileira, a participação tem significado apenas a discussão de problemas, sem acesso a decisões e, por descentralização, entende-se a execução de tarefas já decididas. A atual administração acredita que participação e descentralização implicam autonomia para que as escolas tomem decisões em conjunto com os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação”.

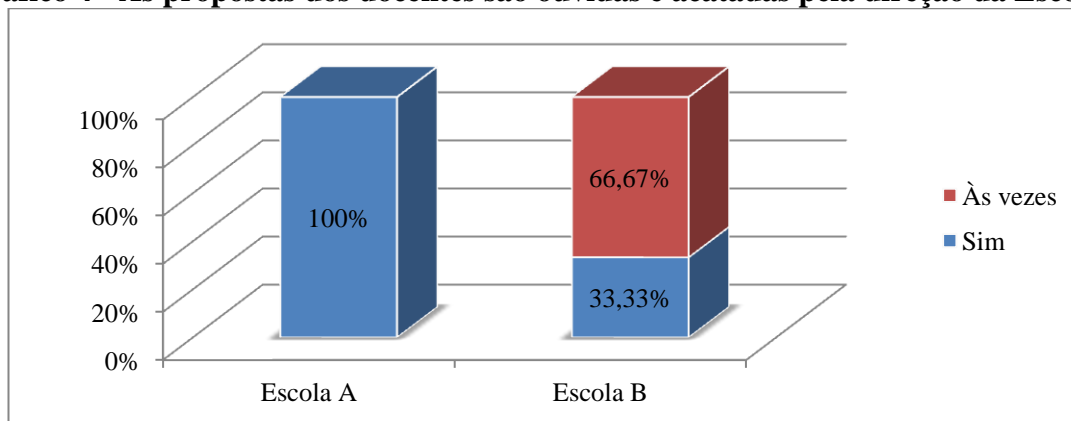
Em vista disso, na consolidação do princípio de gestão democrática os traços da organização hierárquica deve ceder lugar à horizontalidade do poder e das competências, de modo que o PPP possa ser construído e implementado de forma coletiva, firmado como um componente imprescindível na realização da escola democrática. Para tal, é necessário dar voz e responsabilidade aos docentes no exercício da democracia pela prática da participação.

5.3. Características do Modelo de Gestão Democrática

A gestão democrática na educação expressa, necessariamente, a ampla participação dos professores nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola. No que diz respeito ao planejamento, o professor ter autonomia na sua elaboração é significativo, uma vez que, através dele, são definidos os conteúdos e as práticas pedagógicas. Buscando saber se os docentes pesquisados têm **autonomia** para a elaboração do planejamento de suas aulas, em ambas as escolas, todos foram unânimes em afirmar que tinham autonomia. Nos possíveis caminhos na construção da autonomia, vemos que ela se presta, nas escolas públicas, para permitir às pessoas tomar decisões que favoreçam a aprendizagem, dando voz à comunidade escolar no processo educativo, muito embora isso não se concretize em sua plenitude.

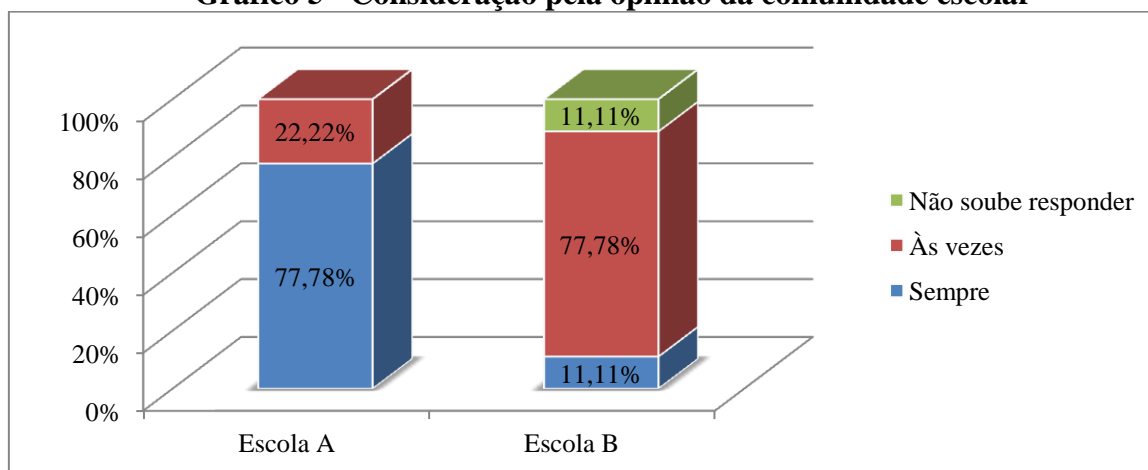
Contudo, os resultados não são satisfatórios na **Escola B**, quando se solicitou respostas relativas a terem suas propostas ouvidas e acatadas pela direção da Escola (cf Gráfico 4).

Gráfico 4 - As propostas dos docentes são ouvidas e acatadas pela direção da Escola



Sobre se, quando os docentes têm proposta a fazer, estas são acatadas pela direção da escola, verificamos que tal acontece a 100% dos pesquisados na **Escola A** afirmaram que suas propostas eram ouvidas e acatadas pela direção. O mesmo já não acontece na **Escola B** onde a participação efetiva dos docentes na gestão da escola só se dá em 33,33% . Curiosamente, se a gestão da **Escola A** escuta e acata as sugestões dos seus doentes, já não houve unanimidade relativamente à direção ouvir e levar em consideração as opiniões da comunidade escolar (cf. Gráfico 5).

Gráfico 5 - Consideração pela opinião da comunidade escolar



Na **Escola A**, 77,78% dos docentes investigados afirmaram que as opiniões da comunidade escolar são **sempre** ouvidas e consideradas pela direção da escola, por outro lado, na **Escola B**, isto só ocorre **às vezes** (77,78%), de acordo com os respondentes, notando-se que nela a prática da democracia está longe de atender ao requisito implícito nesta premissa, qual seja de colaboração recíproca entre grupos e pessoas. Os dados coletados, especificamente na Escola B, permitem entender que a **consolidação de uma gestão democrática no interior da escola** não é um processo espontâneo e fácil, mostrando ser necessário o permanente esforço em função de se estabelecer as decisões de grupos e não de indivíduos na definição de estratégias, organização da escola, redefinição de seus conteúdos e fins.

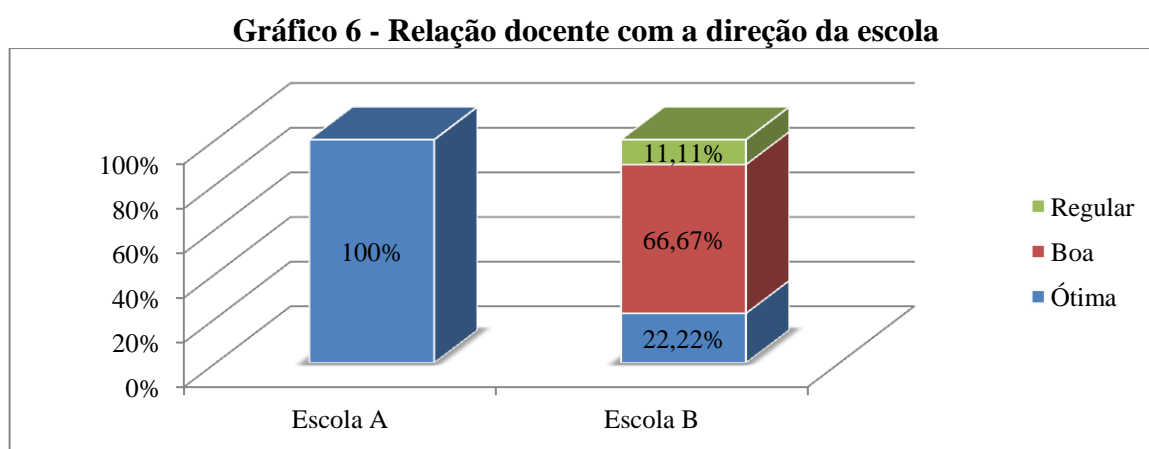
Na verdade, podemos observar que, na maioria das escolas públicas do país, o diretor, ou gestor, é o responsável último por este tipo de escola, centralizando as decisões que aí se dão. A esse respeito, Paro (1998, p. 27) assim se posiciona:

“A falta dessa aproximação, dessa postura de ouvir o outro, parece explicar em grande parte o fracasso de iniciativas paternalistas de gestão colegiada e de participação que, por mais bem-intencionadas que sejam, procuram agir ‘em nome da comunidade’, sem antes ouvir as pessoas e os grupos pretensamente favorecidos com o processo e sem dar-lhes acesso ao questionamento da própria forma de participação”.

Por isso, Paro (1998) alerta ainda para a real necessidade de se lutar por um efetivo poder para a escola, que seja aí distribuído entre todos os seus agentes e usuários, no âmbito de um processo relacional que permita e estimule a participação autônoma de pais, alunos, professores e funcionários, nas tomadas de decisão na escola.

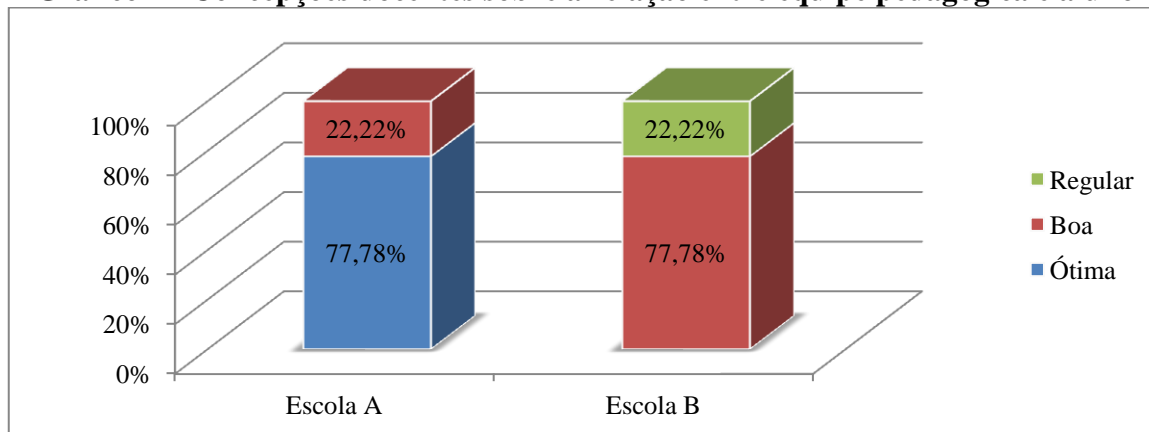
5.4. Facilidades na aplicação da Gestão Democrática

O caminho da gestão democrática escolar passa, dentre outras dimensões, pelas relações que se estabelecem no interior das instituições de ensino. Para compreender os tipos de relação existentes no complexo das atividades da escola, a investigação, neste trabalho, procurou situar os processos relacionais estabelecidos nas instituições de ensino pesquisadas. Assim, questionou-se sobre o **relacionamento do docente com a direção da Escola** (cf. Gráfico 6).



Especificamente na relação entre docente e a direção da escola, 100% dos professores de **Escola A** considera como sendo **ótima**, adjetivo que se encontra em somente 22,22% das respostas dos docentes da **Escola B**, classificando ainda como **boa** (66,67%) e **regular** (11,11%) essa relação. Na visão de Costa (2003), a escola como democracia propõe, globalmente, a concepção do estabelecimento de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento entre os intervenientes de modo que a harmonia e o consenso prevaleçam. Dentro do processo educacional, outro aspecto a ser considerado é a questão que envolve a relação entre equipe pedagógica e aluno (cf. Gráfico 7).

Gráfico 7 - Concepções docentes sobre a relação entre equipe pedagógica e aluno

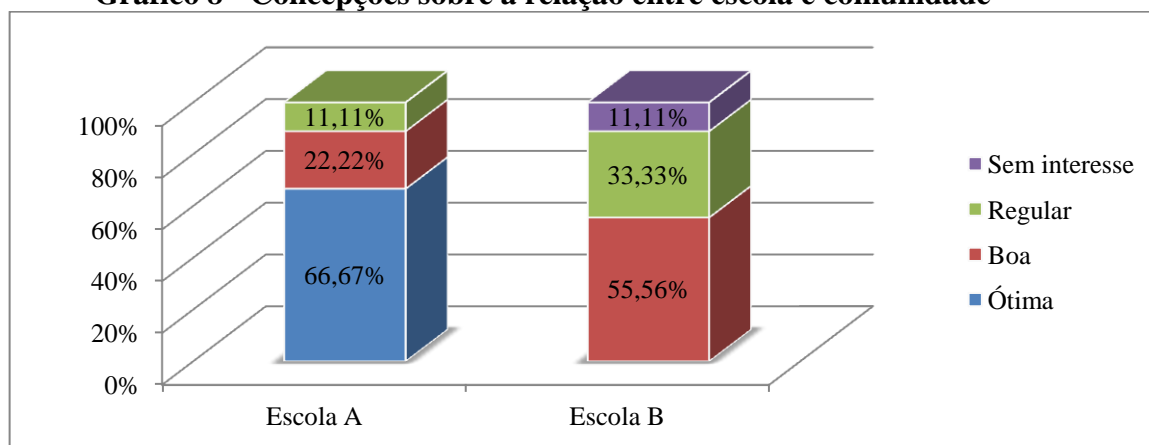


No exame da relação entre equipe pedagógica e alunos, para os professores da **Escola A** vai de **ótima** (77,78%) a **boa** (22,22%). Inversamente proporcional essa relação, no caso da **Escola B**, divide-se entre **regular** (22,22%) e **boa** (77,78%). Como um dos aspectos que pode caracterizar o processo de gestão democrática, a relação articulada entre a equipe pedagógica e os alunos envolve a busca de um ensino participativo, em que os alunos sejam condutores de sua própria aprendizagem, respondendo como um todo pelas ideias e resoluções (Oliveira, 2003).

Como afirma Paro (2007), por sua característica de relação humana, a educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. Numa perspectiva freireana, Lima (2002) descreve que o diálogo, em sala de aula, deve ser iniciado e conduzido por um professor crítico, mas democraticamente aberto à intervenção dos alunos.

Além disso, a gestão democrática inclui, necessariamente, a participação da comunidade no processo educacional. Diante disso, a presente investigação permite examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, para a qual os interesses da educação escolar devem se voltar (cf. Gráfico 8).

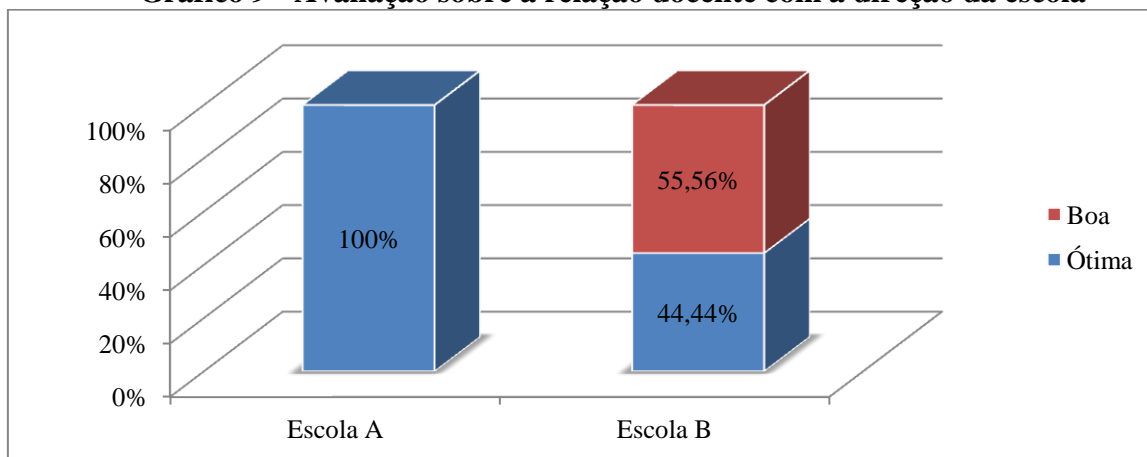
Gráfico 8 - Concepções sobre a relação entre escola e comunidade



Aceitando que a gestão deve implicar, necessariamente, a participação da comunidade, no exame da questão que envolve a problemática de sua relação com a Escola, é fato que, na **Escola A**, a perspectiva docente identifica que esta é **ótima** para a maioria (66,67%), na **Escola B** é considerada como sendo **boa** (55,56%). Nesse sentido, Paro (2007) aponta que, na prática da administração das escolas públicas brasileiras, predomina a suposição de que a questão de democratização das relações deve restringir-se às pessoas que atuam em seu âmbito, sem se dar conta que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre funcionários, para atender a interesses que, por isto mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária.

“A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade” (Idem, p. 25). Assim, não menos importante, há que se considerar a relação que existe entre docente e a direção da escola, razão pela qual o interesse deste estudo convergiu para a concepção do pesquisados sobre o agir da pessoa que deve atuar no sentido de facilitar/incentivar a participação de todos na gestão da escola (cf. Gráfico 9).

Gráfico 9 - Avaliação sobre a relação docente com a direção da escola



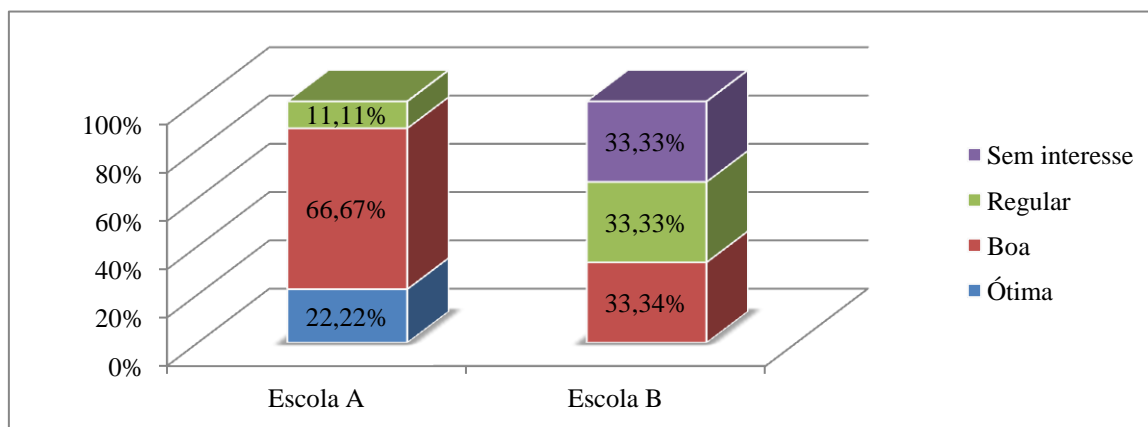
Temos a oportunidade de observar no Gráfico 9, diferentes expressões nas relações que têm lugar no dia a dia entre docentes e a direção de suas respectivas Escolas. Na **Escola A**, o que se analisa é a opinião generalizada de que essa relação é **ótima**, e contraditória na **Escola B**, na qual 55,56% atribuem como sendo **boa** e 44,44% como **ótima**. Esse aspecto é relevante, já que tal concepção acaba se refletindo na forma como as Escolas trabalham e é favorável à participação. Com base em Libâneo (2004), consideramos que essa relação fortalece as Escolas, acentua o espírito de equipe, ressaltando práticas de gestão que buscam a participação e as relações democráticas.

Após o exame do modo como se configuram as relações no cotidiano das Escolas pesquisadas, torna-se indispensável conhecer as concepções docentes a respeito da participação da sociedade na escola, complementando esta análise com as questões que abordam sobre a natureza específica da Escola Democrática.

5.5. Participação da comunidade na escola

Na esteira da teoria da democracia como participação, aos docentes foi solicitado que avaliassem a participação da comunidade/sociedade na escola (cf. Gráfico 10).

Gráfico 10 – Consideração sobre a participação da comunidade/sociedade na Escola



Pelas respostas apresentadas no Gráfico 10, é possível identificar que a participação da comunidade só é considerada como **ótima** por 22,22% dos pesquisados da **Escola A**, de modo que 66,67% apontam como sendo **boa** e 11,11% como **regular**. Na **Escola B**, essa participação situa-se entre **boa** (33,34%), **regular** (33,33%) e **sem interesse** (33,33%). Conforme verificamos, a participação da comunidade se mostra parcial, sem dúvida, um elemento que revela a problemática relativa ao pouco envolvimento, particularmente dos pais na escola, indicando a necessidade de um avanço da presença comunitária na gestão escolar.

Mas, a **participação** não depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, mas, como em qualquer processo democrático, se efetiva por ações e relações que se dão na realidade concreta, sendo preciso que haja condições que propiciem essa participação (Paro, 2007). O autor, de maneira prática, sugere para a participação dos pais na escola pública, que não basta permitir formalmente que eles participem:

“É preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação. A esse respeito uma medida que acredito deva ser tomada pelo Congresso Constituinte é a instituição de dispositivo constitucional que facilite a participação dos pais na vida da escola, por meio da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas. Tal dispositivo poderia ser imaginado, a princípio, na forma de liberação do trabalhador com filho em idade escolar de um determinado número de horas de trabalho, sem prejuízo de seus vencimentos, nos dias em que tivesse que comparecer à escola para participar de assembleias ou tratar de problemas relacionados à escolarização do filho. Estabelecido o princípio, a matéria seria depois regulamentada por meio de lei complementar” (Paro, 2007, p. 14).

Complementa Paro (2007) afirmando que, a partir daí, a escola deve buscar outras soluções e mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

5.6. Caraterização de uma escola democrática

De forma a aprofundar a análise, os sujeitos da pesquisa também foram questionados sobre como deve ser uma escola democrática. Atendendo ao texto justificativo dos docentes, procedeu-se à análise categorial das respostas extensas obtidas. As subcategorias obtidas constam da tabela seguinte.

Tabela 4 - Caracterização de uma escola democrática

Categoria	Subcategoria	PEA OC	PEB OC
Caraterização de uma escola democrática	Participação	8	6
	Autonomia	0	2
	Flexibilidade	1	0
	Favorece a todos	0	1

Legenda: PEA- Professores da Escola A; PEB – Professores da Escola B.

Pela análise da Tabela, podemos constatar que, para os docentes das duas escolas em análise, a característica distintiva de uma escola democrática é a participação (8 Oc e 6 Oc, respetivamente). As opiniões incluem-se a seguir:

P1a e P5a: *“Participação efetiva de professores, funcionários, alunos e comunidade na elaboração e execução de projetos e propostas pedagógicas desenvolvidos na escola [...]”*.

P2a/P8a e P9a: *“Uma escola participativa, aberta a comunidade”*.

P6a: *“[...] espaço de diálogo e participação, integrando todos os segmentos”*.

P7a: *“Sendo flexível”*.

P1b: *“Uma escola na qual todos os segmentos da comunidade escolar e local participe ativamente da elaboração e implementação das ações de interesse comum desenvolvidos na instituição”*.

P2b: *“Favorece a todos e não apenas alguns”*.

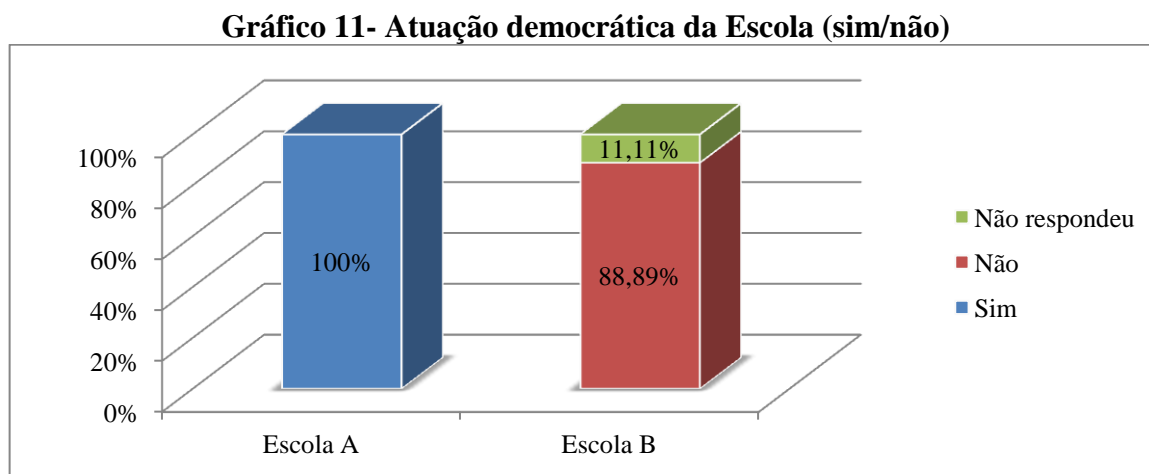
P3b: *“É aquela que prioriza a participação coletiva em todas as ações e decisões tomadas no âmbito educacional [...]”*.

P8b/P9b: “Ela tem que ter autonomia [...] para direccionar as metas e ações necessárias para a melhoria do espaço escolar”.

Podemos constatar que houve, entre os docentes das duas escolas pesquisadas, uma percepção comum no que se refere a assinalar a participação como característica do que deve ser uma escola democrática. Fica claro que, para esses grupos de pesquisados, a escola democrática implica, necessariamente, na participação da comunidade educativa (alunos, professores, pais, funcionários e comunidade em geral), considerando, ainda, a autonomia como parte integrante desse processo. O entendimento, portanto, é que a escola democrática deve surgir da discussão e participação consciente de todos os segmentos da escola, os quais expressem, de forma livre e crítica, suas posições e propostas na formulação dos rumos que a comunidade quer adotar.

5.7. Modelo de gestão das escolas em análise

Complementando esses dados, os docentes da pesquisa foram indagados se a escola onde exerciam suas atividades atuava democraticamente (cf. Gráfico 11).



Os docentes justificam suas respostas ao questionamento, conforme apresentamos nas Tabelas 5 e 6, a seguir.

Tabela 5 - Modelo de gestão das escolas em análise (Escola A)

Categoria	Subcategorias	PEA Oc
Modelo de gestão das escolas em análise	Participação	13
	Autonomia	04

Todos os nossos respondentes referem que a escola em análise (**Escola A**) é uma escola democrática, uma vez que se caracteriza por iniciativas de **participação** (13) e **autonomia** (04). Para todos eles a participação é o pilar da gestão democrática.

A este propósito, **P1** diz-nos que “*Os problemas identificados e as possíveis soluções são compartilhados com todos os segmentos da Unidade Escolar*” e, tanto **P3** como **P4** referem que a “*direção procura a participação de todos*”. Por sua vez, **P6** diz-nos que “*as decisões tomadas pela direção são socializadas aos membros da escola e à comunidade*”.

Assim, acreditamos que os nossos atores participantes têm a consciência que a gestão democrática não acontece sem a participação, uma vez que esta é um elemento essencial para o processo de democratização da escola.

Curiosamente, embora a autonomia venha em segundo lugar, ela só é referida por **P2**, **P6** e de forma muito subtil por **P9**. Nenhum dos outros entrevistados lhe faz referência.

P6 ao justificar a existência de uma gestão democrática na sua escola diz-nos que “*os professores têm autonomia na elaboração de seu planeamento, bem como na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)*”.

Na verdade, embora todos deem maior ênfase à participação da comunidade educativa na gestão da escola, não podemos esquecer que as questões relativas à autonomia, são da maior relevância para a vida das escolas, quer pela dimensão política que assumem, quer pela forma como influenciam as relações de trabalho e o clima de escola.

Tabela 6 - Modelo de gestão das escolas em análise (Escola B)

Categoria	Subcategorias	PEB Oc
Modelo de gestão das escolas em análise	Sem Participação	10
	Participação	01
	Sem autonomia	06

Pela análise da Tabela 6, verificamos que tudo se processa de forma diferente da outra escola. Não há participação da comunidade educativa (10 Oc) nem autonomia (06). A

única voz discordante é a de **Pb6** que nos diz que “*a direção escuta e leva em consideração a opinião de todos*”.

Pb3 diz-nos que na escola não há nem **participação** nem **autonomia**, uma vez que

“a organização da mesma não conta com o envolvimento da comunidade escolar. As propostas são direcionadas de cima para baixo, não há envolvimento dos segmentos, citados anteriormente, na tomada de decisão sobre qualquer aspecto da escola”.

Pb4 diz-nos que a escola nunca poderá ter uma gestão democrática, porque a equipa de direção foi nomeada e não eleita pelos pares e isso se reflete na falta de participação da comunidade educativa e na autonomia “*uma vez que a direção da escola é escolhida e imposta pelo gestor do município e Sec. de Educação e não pela comunidade escolar através de eleição, a escola jamais poderá ser democrática e ter autonomia*”.

Na mesma linha de pensamento, **Pb7** diz-nos que a escola não tem uma gestão democrática porque:

“as ações desenvolvidas não atendem às afirmativas de uma gestão democrática participativa, principalmente no que diz respeito à autonomia da direção que deveria articular a participação dos atores educacionais para discutir e tomar decisões visando melhorar o funcionamento do espaço escolar”.

Assim, de uma forma global podemos identificar que a gestão democrática está intimamente articulada à participação da comunidade escolar nas decisões do processo educativo, participação esta capaz de levar ao exercício concreto da autonomia, principalmente na escolha do corpo diretivo da escola, como ressaltado pela respondente da Escola B. O papel do gestor escolar, em uma escola democrática, deve ser fortalecido em relação às normas emanadas dos órgãos administrativos centrais, o que significa pensar a escola não como um organismo governamental que deve ser apenas fiscalizado e controlado, mas um órgão público dirigido pelos seus usuários.

Triangulando as respostas, ao se confrontar de um lado as informações coletadas junto ao gestor, a coordenadora e aos docentes na **Escola A**, com aquelas obtidas junto aos demais participantes da **Escola B**, os depoimentos apontaram que, enquanto a primeira Escola demonstrava avanços no processo de construção da gestão democrática, a segunda enfrentava dificuldades para garantir essa proposta. Essa diferenciação possivelmente se reflete nos resultados do Ideb, no qual o provável insucesso da Escola B tem, em parte, sua raiz na situação da pouca autonomia da própria escola e o pouco envolvimento da comunidade externa com a instituição, na insatisfação docente com a forma como o gestor é escolhido, uma vez que o critério é a mera indicação política, o que dificulta, de acordo com Paro (2007,

p. 24), “até mesmo a pessoas críticas e bem intencionadas, a percepção do tipo e da forma de exercer o poder que ele legitima”.

Portanto, enquanto a **Escola A** se define com base nos princípios da autonomia e da participação, a **Escola B** tende a se organizar a partir de um modelo uniforme para todo o sistema de ensino público, que cria projetos e exigências formais que acabam por prejudicar a autonomia escolar. Mas, um ponto em comum entre essas Escolas está localizado na precariedade de recursos materiais e financeiros distribuídos pelo FNDE, que são insuficientes para fazer frente às atividades inerentes ao ensino de qualidade. Nesse sentido, o desafio reside na compreensão e na forma com cada uma das Escolas desenvolve as ações que embasam as intenções político-pedagógicas de suas práticas educativas, configuradas em seus distintos PPP.

6 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

O artigo 14 da LDB estabelece que: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. Tal princípio impulsionou mudanças significativas na perspectiva das políticas públicas na área da gestão escolar, pois passou a haver a possibilidade de cada estabelecimento de ensino elaborar o seu PPP, constituir colegiados, dentre outras prerrogativas que ensejam a gestão democrática na escola pública. Desse modo, a lei assegurou a possibilidade de elaboração do PPP, mas são os diversos atores da escola que devem garantir sua realização.

Diante desse contexto, as escolas pertencentes à rede municipal de Conceição do Jacuípe tiveram o desafio de elaborar e executar seu PPP, tendo como objetivo direcionar seu processo pedagógico, com vistas à melhoria na aprendizagem dos alunos. Assim, os PPP das **Escolas A e B** têm como fundamentação legal as Diretrizes e Referências Curriculares Nacionais, a Lei 9.394/96 (LDB) e, especificamente, a Lei Municipal nº 604/2015, que instituiu o PME para o período de 2015-2025 com a finalidade de orientar a escola para desenvolver a sua política pedagógica visando à melhoria da qualidade do ensino, integrando-se à comunidade.

De acordo com essas determinações, as Escolas parecem ter alguma autonomia de, coletivamente, elaborar seu PPP, sem fugir ao que está legalmente estabelecido. Assim, o gestor da escola, junto com a equipe que ali trabalha e com a comunidade, pode e deve elaborar e desenvolver seu projeto pedagógico. Analisando as respostas dos informantes, detectou-se que, na **Escola A**, o PPP foi elaborado por parte da equipe docente, a coordenadora e o gestor escolar, e o da **Escola B**, pela coordenadora e gestora, o que anula um dos aspectos mais importantes da construção desse documento, que é a participação de todos os sujeitos segundo a perspectiva democrática.

Constatou-se, ainda, que nos Projetos de ambas as Escolas, predominam a seleção e a organização dos conteúdos, com ênfase nos resultados do ensino e a preocupação na redução do índice de repetência. Sob esse enfoque, a intencionalidade educativa tem cunho operacional, exigindo mecanismos de avaliação como aferição da aprendizagem, traduzida em notas ou conceitos. Da análise desses PPP, percebe-se uma proposta de educação focada na construção da cidadania, como poder de participação, assim como evidenciado no PME que, ao definir as ações educacionais a serem executadas, também estabelece que sejam respeitados os princípios de colaboração e da gestão democrática.

De modo abrangente, os PPP das **Escolas A e B** constituem um documento oficial que descreve os objetivos, os tipos de clientela, o calendário escolar com dias de reunião, comemoração, períodos de recuperação dos alunos, breve descrição de métodos e procedimentos gerais de ensino. No entanto, é válido ressaltar que o importante não é somente o seu conteúdo, seja qual for, mas a forma como esse documento é utilizado e entendido para atender às demandas de uma escola democrática com ensino de qualidade.

Nesta pesquisa, fica demonstrado que a gestão democrática está ao lado da qualidade do ensino que, garantida pelos níveis satisfatórios de eficiência do processo de ensino e aprendizagem, envolve mais do que a relação das disciplinas, seus conteúdos programáticos e a metodologia aplicada. Envolve a construção de relacionamentos iguais e diretos entre escola, professores, alunos, família e comunidade. De acordo com Libâneo (2004), a escola pública deve ser bem organizada e gerida para criar e assegurar condições operacionais, pedagógicas e didáticas ao bom desempenho de professores e alunos em sala de aula, de modo a se obter sucesso na aprendizagem.

Em última análise, constata-se que esse novo modelo de gestão envolve uma modificação da instituição de ensino guiada por centralização de decisões, unidade de mando em favor da gestão autônoma e participativa, cuja implantação repercute substancialmente na

educação. Como se pode observar na LDB, a ênfase está na descentralização, na autonomia e na participação da comunidade nos processos decisórios no interior das escolas. Na visão de Carvalho (2008), isso aumenta as responsabilidades do gestor, levando-o a se defrontar com novos desafios, assumir o papel de coordenador da ação dos diferentes componentes do sistema educacional na tomada de decisões conjuntas, estimular o trabalho em equipe e resolver os problemas de forma autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela qualidade do ensino deve passar pelas formas de organização, pelo currículo e métodos pedagógicos em que se assenta a escola, considerando-se que, no seu ambiente interno, é influenciada pelas mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorrem na sociedade. Por essa razão, reconheceu-se a importância da realização deste estudo que pretendeu identificar qual a constituição e os trâmites da gestão escolar no cotidiano de escolas da rede municipal de ensino, de modo a caracterizar o tipo nelas praticado em relação à qualidade do ensino.

Para nortear os rumos da pesquisa, os caminhos construídos para coletar as informações tiveram como fio condutor a seguinte questão de partida, previamente apresentada na parte introdutória deste trabalho:

- De que modo a gestão exercida no dia a dia da escola pública, com base na autonomia de organização institucional, interpreta as políticas educacionais que apontam para uma educação de qualidade?

Tendo em vista a necessidade de responder à pergunta deflagradora da investigação, recorreu-se à abordagem da pesquisa qualitativa, que se concretizou mediante a realização de entrevistas com gestores e coordenadoras, e aplicação de questionários aos docentes. Com isso, pretendeu-se obter informações sobre as práticas de gestão desenvolvidas em duas Escolas públicas no Município de Conceição do Jacuípe/BA, selecionadas com base no melhor e pior desempenho obtido no Índice da Educação Básica (Ideb) correspondente ao período de 2009 a 2015. Complementou-se esse estudo com a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas instituições de ensino, com o intuito de avaliar se os princípios e objetivos educacionais neles propugnados traduzem as concepções das políticas públicas associadas ao ensino da qualidade, bem como as práticas pelas quais pode ser alcançado.

No percurso de inserção no campo empírico, a teoria contribuiu para a leitura do objeto investigado a partir do cotejamento entre os autores trazidos para a discussão. O conhecimento produzido oferece subsídios para a área da educação, pois o ensino e a aprendizagem que se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, são viabilizados pelas formas de gestão escolar. Esta pesquisa teve, portanto, como seu principal objetivo analisar o processo de gestão desenvolvido em escolas públicas do Ensino Básico no Município de Conceição do Jacuípe/BA, ante as determinações do Sistema Oficial de Ensino

para a educação de qualidade e a autonomia vivida em sua prática administrativa, financeira e pedagógica. E, nesse universo, a partir de uma análise interpretativa global dos dados, foi obtido o conhecimento para atingir o objetivo geral proposto, contemplado quando se percorreu um caminho metodológico orientado por objetivos específicos.

Assim, dentro do objetivo específico de identificar, na realidade das escolas, a influência das políticas públicas no exercício da ação dos gestores da escola pública, tendo em conta a autonomia da organização institucional, o mesmo foi cumprido nas respostas dos participantes (cf. subcapítulo 3.2), os quais indicam que a atividade de gestão e coordenação das escolas é orientada pela Lei Federal nº 9.394/96 (LDB), pelo Regimento Escolar Unificado e pelo Plano Municipal de Educação (PME). Constatou-se que, no cotidiano escolar, o projeto pedagógico das escolas públicas está vinculado às políticas públicas educacionais, especificamente o que determina a LDB, que encerra as indicações para a sua execução dentro de um modelo de gestão democrática, tendo como elemento imprescindível a qualidade do ensino.

No entanto, na perspectiva da letra da lei, os discursos revelam contradições frente à autonomia assegurada pela LDB, tendo em vista que esta não se concretiza em sua plenitude. As instituições de ensino público ficam submetidas ao poder externo da Secretaria Municipal de Educação, o que as distancia de um processo democrático de gestão em sua prática. Um indicativo dessa situação encontra-se no fato das escolas não nomearem seus diretores, uma vez que isto ocorre por indicação da própria Secretaria, na maioria das vezes por critérios meramente políticos.

As respostas possibilitaram concluir que a manutenção e o funcionamento das escolas ocorrem de acordo com o que estabelece a lei, a qual lhes concede autonomia, transferindo não apenas recursos, mas também funções e atribuições. Assente no princípio da autonomia está a forma como cada uma das Escolas utiliza os escassos recursos financeiros repassados pelo FNDE, o que impõe à gestão financeira da escola empregar tais recursos de forma racional. Em termos práticos, essa orientação se expressa em ações como autonomia na elaboração das propostas pedagógicas das escolas e a racionalização dos recursos financeiros.

Portanto, na perspectiva da letra da lei, os discursos revelam contradições frente à autonomia assegurada pela LDB, tendo em vista que esta não se concretiza em sua plenitude. As instituições de ensino público ficam submetidas ao poder externo da Secretaria Municipal de Educação, o que as distancia de um processo efetivamente democrático de gestão em sua prática. Um indicativo dessa situação encontra-se no fato das escolas não eleger seus

diretores, uma vez que isto ocorre por indicação da própria Secretaria, na maioria das vezes por critérios meramente políticos.

O objetivo de analisar as percepções dos gestores e dos coordenadores, relativamente à orientação das práticas administrativa e financeira na organização escolar, teve a entrevista como instrumento de recolha dessa informação. As respostas a tal questionamento permitiram apreender que as decisões de carácter administrativo-financeiro ressaltam a figura do diretor na condução desse processo, pois ainda permanece nas escolas a cultura de organização centralizada no gestor e nas equipes diretivas, mesmo existindo esforço, particularmente na Escola A, no sentido de que haja participação ativa das comunidades interna e externa nas decisões da instituição.

Em relação ao **objetivo específico** de a maneira como os responsáveis pela gestão, em nível de direção e coordenação, asseguram o entrelaçamento prático entre os ideais pedagógicos e as condições disponíveis no espaço escolar, constatou-se, através dos relatos obtidos nas entrevistas, que um dos fatores que favorecem esse processo é o diálogo entre professores, funcionários e alunos, ou seja, as relações com a comunidade que dela participam. A divulgação das normas constantes do Regulamento Escolar, dadas a conhecer principalmente em reuniões com os pais de alunos, e o PPP elaborado com a participação de alguns membros da comunidade escolar, legitimam as ações pedagógicas ali desenvolvidas.

No entanto, os ideais pedagógicos esbarram na insuficiência dos recursos financeiros (cf. subcapítulo 3.6) que possam contribuir para a melhoria da infraestrutura da escola, como a construção de uma área coberta para reuniões e realizações de eventos, de salas de aula, biblioteca e sala de informática. Nesse sentido, esses ideais ficam comprometidos no que se refere ao ensino de qualidade, diante das precárias condições do espaço escolar.

No **objetivo de constatar as possíveis relações da gestão com os resultados escolares, segundo a visão dos professores**, evidencia-se que na **Escola A**, com melhor desempenho no Ideb, a forma de gestão se efetiva buscando a participação de todos nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, apropriando-se da autonomia para gerir seus recursos. Por seu lado, os docentes da **Escola B**, com o pior desempenho no Ideb, identificam dificuldades na participação, falta de autonomia e iniciativa da gestão para desempenhar de maneira eficaz suas funções.

Convém lembrar, de acordo com as políticas nacionais de avaliação da educação no Brasil, que a qualidade da Educação Básica é aferida, objetivamente, com base no Ideb, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinado com o desempenho dos alunos,

constantes do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (cf. subcapítulo 2.1).

Por fim, em estreita vinculação com o anterior, o **objetivo de relacionar as práticas de gestão com os resultados do Ideb, visando uma educação de qualidade**, se concretiza recorrendo a teóricos como Libâneo (2001, 2004), Lück (2009), os quais afirmam que o caminho da qualidade do ensino passa pela gestão escolar. A qualidade, como um conceito implícito no processo de ensino, requer práticas de gestão capazes de estabelecer relações democráticas e participativas que, associadas a procedimentos didático-pedagógicos, propiciem melhores resultados de aprendizagem.

Após conhecer as opiniões dos pesquisados, quer através da realização de entrevistas, quer através da aplicação de questionários, e podendo compreender a importância dessa participação, sintetizam-se os aspectos mais significativos da análise do estudo empírico efetuado. **Em primeiro lugar, a organização de instituições educativas no contexto investigado, mais especificamente em nível de Ensino Básico, assenta num tipo de gestão que reflete o paralelismo existente entre políticas públicas e prática educacional.**

As respostas obtidas e, sobretudo, a comparação entre os resultados da **Escola A** e da **Escola B**, evidencia que as formas de gestão, como expressão executiva da política educacional, divergem dando margem a interpretações diversificadas quanto à descrição e orientação do trabalho escolar. Com isso, a prática de gestão escolar acaba, em geral, por desenvolver alternativas de organização, percebendo-se que essa gestão, embora estruturada sob a influência dos textos legais e de decisões já estabelecidas pelos órgãos centrais, diante dos diferentes interesses, pode aplicar medidas específicas com base na reinterpretação dessas decisões, visando movimentar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a partir da evidência que, no contexto de um projeto de educação pública de qualidade, a autonomia e a participação de todos (escola, professores, alunos, família e sociedade) são reconhecidas como imprescindíveis ao processo de gestão democrática, de acordo com as políticas educacionais. No entanto, identifica-se que esse tipo de gestão, nas escolas pesquisadas, não se concretiza em toda plenitude na prática educacional, dado que as características da escola democrática não se encontram implementadas na **Escola B** e são processuais na **Escola A**. De qualquer das formas, é de sublinhar o entusiasmo e adesão quanto à participação partilhada na gestão.

Em segundo lugar, a gestão nas escolas em análise decorre das possibilidades e dos problemas vivenciados pelos dirigentes das instituições para a efetivação da

educação de qualidade. Podemos então verificar que os sujeitos da pesquisa se aproximam nas preocupações quanto à questão financeira, mas há distanciamento quando apresentam posições diferentes em relação à forma de gestão de suas respectivas escolas. **O gestor da Escola A**, mesmo diante das condições precárias de funcionamento da instituição, proporciona um tipo de gestão que configura a democracia como processo participativo e, a partir da autonomia que a lei permite, utiliza de modo racional os recursos financeiros destinados à Escola e, com isto, busca criar as possibilidades para uma educação de qualidade.

Já na **Escola B**, os resultados apontam que os constrangimentos educativos são agravados por conta da indicação dos gestores e coordenadores, associada às limitações impostas, pela Secretaria de Educação e Cultura, à atuação do gestor. Portanto, nessa Escola, as dificuldades da prática influenciam as atitudes da gestora que, distantes do discurso democrático, possivelmente contribuem para a insatisfação manifestada pelos docentes e, em consequência, afetando os resultados que medem a qualidade do ensino ali desenvolvido.

Desse modo, considera-se respondida a questão deflagradora deste estudo que, apontando para uma análise da gestão escolar, revela contrastes entre as Escolas pesquisadas, dentre os quais os resultados observáveis no Ideb. Ainda que o Estado vise fornecer ensino de boa qualidade, afasta-se da gestão escolar e deixa a escola à mercê de transferências de recursos e cumprimento das estratégias indutoras do governo federal e dos entes federados, além de uma profusão de medidas legais, programas e projetos, que a regulamentam.

Com esse afastamento, o Estado dá autonomia ao gestor para administrar problemas de escassez de recursos e o excesso de exigências burocráticas em sua função. Nesse sentido, é possível perceber o distanciamento entre as políticas públicas de ensino e a efetiva atuação dos gestores no âmbito institucional que, pressionados pelas condições de trabalho predominantes nas escolas, não conseguem, em alguns aspectos, atender aos requisitos implícitos no princípio da gestão democrática.

Isso alerta para a necessidade da adoção de novas abordagens, novos caminhos e soluções para a gestão escolar da escola pública, que se comprovou ao procurar saber os reais problemas e interesses de diferentes atores escolares. Portanto, considera-se importante a criação de mecanismos que possibilitem se avançar no processo de autonomia das escolas públicas, sem que isto venha a constituir o desligamento do poder público de suas responsabilidades como condutor das políticas públicas. Para concluir, destaca-se que se a qualidade da educação depende da qualidade da escola, para esta contribuirá, certamente, a forma como a gestão se compromete com ela, trabalhando para sua efetiva melhoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2002). *Violência nas escolas*. (2ª ed., Vol. 1). Brasília: UNESCO.
- Alves-Mazzotti, A. (2006, Setembro-Dezembro). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36, 129, 637-651.
- Andrade, J. (2001). *Gestão em lazer e turismo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Andrade, R. (2003.). *O cotidiano educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- André, M. (2002). *Formação de professores no Brasil*. Brasília: MEC/INEP.
- Azevedo, S. (2003). *Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação*. Rio de Janeiro: FASE.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonazzi, G. (2000). *Storia del pensiero organizzativo. Collana di sociologia*. Milão, Itália: Franco Agnelli.
- Bordignon, G., & Gracindo, R. V. (2001). Gestão da educação: o município e a escola. In N. Ferreira & M. Aguiar (Org.), *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos* (pp. 135-171). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, E. J. (2008). *Escolas – Organização e administração*. Paraná: Secretaria da Educação/Universidade Estadual de Maringá.
- Carvalho, M. (2005). Avaliação de projetos sociais. In Carvalho, M.(Coord.). *Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas* (pp. 47-75). São Paulo: Cenpec.
- Carreira, D. & Pinto, J. M. (2007). *Custo Aluno-Qualidade Inicial: Rumo à Educação Pública de Qualidade no Brasil*. São Paulo: Global.
- Castro, M. H. (2010). Aspectos gerais da educação no Brasil. In Confederação Nacional da Indústria. *Características gerais do PISA, principais resultados e critérios de escolha dos países* (pp. 115-124). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Cellard, A. (2008). *A análise documental*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Chiavenato, I. (2000). *Administração: teoria, processo e prática*. (3ª ed.). São Paulo:

Makron Books.

Cizeski, A. & Romão, J. (1997). Conselhos de escola: coletivos instituintes da escola cidadã.

In M. Gadotti, & J. E. Romão (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas* (pp. 65-74). São Paulo: Cortez.

Conselho Nacional de Secretários de Educação [CONSED] (2007). *Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar*. Acedido em <http://www.consed.org.br> em 15 de Outubro de 2014.

Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. (2ª ed.). Porto: ASA.

Cury, C. (1997). O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In D. A. Oliveira (Org.), *Gestão democrática na educação: desafios contemporâneos* (pp. 199-245). Petrópolis, RJ: Vozes.

Debesse, M. & Mialaret, G. (1974). *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Editora Nacional/ Editora da USP.

Deslandes, S. (2009). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In S. F. Deslandes (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (28ª ed., pp. 9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.

Demo, P. (2007). Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglios educacionais. *Revista Educação*, 15 (55), 181-206.

Dourado, L. (2006). *Gestão da educação escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.

Dourado, L. Oliveira, J. & Moraes, K. (2007). *Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações*. Brasília, DF: INEP.

Drucker, P. (2004). *Na prática*. (4ª ed.), Rio de Janeiro: Editora Elsevier.

Enciclopédia do Gestor (2007). *Cultura organizacional*. Retirado a 22 de Outubro, 2014, em <http://www.reciprhocal.com.br/rr/verbete1.htm>.

Enguita, M. (2007). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In P. A. Gentili & T. T. da Silva (Orgs), *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (12ª. ed., pp. 93-110). Petrópolis: Vozes.

Estevão, C. (2011). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In L. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Estêvão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto: ASA.

- Fernandes, E. & Muller, A. J. (2006). *Função do Gestor na Escola Pública*. Acedido em 31 de Julho, 2013, em http://www.icpg.com.br/revista/downloada.php?rpa_chave=bf8769fdaafe8e22f8b9.
- Gadotti, M. & Romão, J. (Orgs.) (1997). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- Galvão, I. (2004). *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis: Vozes.
- Gatti, B. (2002). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Piloto Editora.
- Gil, A. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. São Paulo: Mc Graw-Hill.
- Houaiss, A. (2008). *Minidicionário Houaiss*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Instituto Anísio Teixeira [Inep] (2009). *Médias de desempenho do SAEB/2009 em perspectiva comparada*. Brasília: MEC.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. *Censo Demográfico*. Acedido em 02 de Dezembro, 2015, de <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/fontes.php?lang=>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2015). *Pesquisa de informações básicas municipais. Coordenação de população e indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2007). *Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?* Brasília: INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2007). *Cenário educacional*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2008). *Dicionário de indicadores educacionais*. Acedido em 22 de Outubro, 2014, de http://www.inep.gov.br/download/catalogo_dinamico.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2016). *Estudo do TPE traça perfil dos professores no Brasil*. Acedido em 27 de Abril, 2018, de

<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/38137/estudo-do-tpe-traca-perfil-dos-professores-no-brasil/>.

- Laval, C. (2004). *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta.
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DOU.
- Lei Municipal nº 604/2015. *Institui o Plano Municipal de Educação - PME no Município de Conceição do Jacuípe para os fins que menciona, e dá outras providências*. Conceição do Jacuípe, BA: DOU.
- Libâneo, J. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. Oliveira, J. & Toschi, M. (2002). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. (2001). O sistema de organização e gestão da escola. In J. Libâneo (Org), *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. (4ª ed., pp. 95-107). Goiânia: Alternativa.
- Lima, L. (2010). Conceções de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. In L. Lima (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-58).
- Lima, L. (2010). (Org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2002). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lima, S. & Albano, A. (2002). Um estudo sobre clima e cultura organizacional na Concepção de Diferentes Autores. *Revista CCEI – URCAMP*, 6 (10), 33-40.
- Lins, M. (2000, Outubro-Dezembro). Uma reflexão sobre a educação na dimensão de uma organização cultural. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 29 (29), 441-454.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- Marconi, M. & Lakatos, M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Massalai, L. (2013). *Entre tramas, laços e nós: um olhar sobre a prática de orientadoras educacionais*. Dissertação apresentada à Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR para obtenção do grau de Mestre em Psicologia sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Neusa dos Santos Tezzari.
- Martins, G. (2010). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. (2^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, R. (2001). *Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?* Brasília: CONSED.
- Melo, M. (2006). *Gestão educacional- os desafios do cotidiano escolar*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Mendonça, E. (2000). *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: UNICAMP.
- Minayo, M. (2000). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (16^a ed.) Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE] (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: MARE.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2004). *Programa de fortalecimentos dos Conselhos Escolares*. Brasília: Secretaria da Educação Básica.
- Montana, P. & Charnov, B. H. (2003). *Administração*. (2^a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Not, L. (1981). *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: DIFEL.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, S. G. (2003). *A nova educação e você – o que os novos caminhos da educação básica têm a ver com educadores, pais, alunos e com a escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- O’ Neill, J. (1994). Organizational structure ante Culture. In T. Bush & J. West-Burnham (Orgs), *The principles of educational management* (pp. 101-122). Londres: Longman.
- Orlickas, E. (2010). *Modelos de gestão: das teorias da Administração à gestão estratégica*. São Paulo: IBPEX.
- Paro, V. (2007). *Por dentro da escola pública*. (3^a ed.). São Paulo: Xamã.
- Paro, V. H. (1999). *Administração escolar. Introdução crítica*. (8^a ed.). São Paulo. Cortez.
- Paro, V. (1998). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática.
- Perrenoud, P. (1994). *A escola e a mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.

- Perrow, C. (1981). *Análise organizacional: um enfoque sociológico*. São Paulo: Atlas.
- Portela, A.; Lück, H. & Gouvêa, A. (2006). *Gestão pedagógica da educação escolar*. Brasília: MEC/ SEB.
- Ribeiro, E. (2008, Maio). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência* (4), 129-148.
- Richardson, R. (2008). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Romanelli, O. (2008). *História da Educação no Brasil (1930 – 1973.)* (33ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saviani, D. (2004). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Schein, E. (1991). *Organizational Culture and leadership: a dynamic view*. San Francisco: Jassey- Bass Publisher.
- Secretaria Geral da OCDE. *Education at a Glance 2007. OECD indicators*. Acedido em 30 de Junho, 2014 em <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40701218.pdf>.
- Silva, J. (1996). *A Autonomia da escola pública*. Campinas. São Paulo: Papirus.
- Stake, R. (2000). Case studies. In Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Ed.) *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). London: Sage.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das organizações*. (2ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2008). *Educação, globalização e neoliberalismo. Novas tecnologias de governação e reconfiguração dos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Educação e Tecnologias.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 59-81.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian.
- Vieira, M. (2002). *Gestão escolar e os novos desafios da escola pública brasileira*. São Paulo: Ler.
- Weber, M. (1976). Os fundamentos da organização democrática: uma construção do tipo ideal. In E. Campos (Org.) *Sociologia da burocracia* (pp.15-28). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES

A presente entrevista faz parte de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, e tem por objetivo **analisar o processo de gestão desenvolvido em escolas públicas do Ensino Básico no Município de Conceição do Jacuípe/BA, ante as determinações do Sistema Oficial de Ensino para a educação de qualidade, e a autonomia vivida em sua prática administrativa, financeira e pedagógica.** Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de pesquisa, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade. A sua colaboração é fundamental para a realização desta pesquisa.

1. Perfil do (a) Entrevistado (a):

Gênero do entrevistado.

- 1.1. Qual é seu nível de formação?
- 1.2. Qual é seu tempo de carreira na educação?
- 1.3. Como entrou no magistério da rede pública?
- 1.4.. Qual seu tempo de trabalho como diretor (a)?
- 1.5. Há quanto tempo atua na direção desta Escola?
- 1.6. Como conseguiu o cargo de diretor (a)?

2. Questões

- 2.1. Quais os períodos de funcionamento e níveis de ensino desta Escola?
- 2.2. Qual o número de alunos que estão regularmente matriculados?
- 2.3. Qual o número de funcionários administrativos? E dos Serviços Gerais? E de docentes?
- 2.4. A manutenção desta Escola é feita somente através de recursos públicos? Esses recursos são suficientes ou existem outras fontes de recursos?
- 2.5. Quais são as determinações do Sistema Oficial de Ensino, que orientam a atividade de gestão da escola?
- 2.6. Como são divulgadas as normas de funcionamento da escola?
- 2.7. Os objetivos da escola estão bem definidos?
- 2.8. A escola possui Conselho Escolar?
- 2.9. Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi construído?

- 2.10. A proposta pedagógica é pautada em princípios democráticos?
- 2.11. Os pais são participativos na escola?
- 2.12. A comunidade escolar principalmente os pais participaram da elaboração da Proposta Pedagógica?
- 2.13. Em sua opinião, o modelo de gestão desenvolvido nesta escola é democrático? Justifique a sua opinião.
- 2.14. Em sua opinião o modelo de gestão desenvolvido nesta escola privilegia a autonomia? Em que aspetos da organização da escola?
- 2.15. Fale-me sobre as atribuições do seu trabalho em relação ao modelo de gestão adotado nesta escola.
- 2.16. Aponte facilidades, dificuldades, contradições em relação: ao interior da escola; aos órgãos e instituições exteriores à escola; à participação da comunidade externa na vida da escola.
- 2.17. Que sugestões daria para desenvolver de forma mais eficaz este modelo de gestão?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES

A presente entrevista faz parte de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, e tem por objetivo **analisar o processo de gestão desenvolvido em escolas públicas do Ensino Básico no Município de Conceição do Jacuípe/BA, ante as determinações do Sistema Oficial de Ensino para a educação de qualidade, e a autonomia vivida em sua prática administrativa, financeira e pedagógica.** Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de pesquisa, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade.

A sua colaboração é fundamental para a realização desta pesquisa.

1. Perfil do (a) Entrevistado (a):

Gênero do entrevistado: () masculino feminino ()

- 1.1. Qual é seu nível de formação?
- 1.2. Qual é seu tempo de carreira na educação?
- 1.2. Como entrou no magistério da rede pública?
- 1.3.. Qual seu tempo de trabalho como coordenador (a)?
- 1.4. Há tempo atua na coordenação desta Escola?
- 1.5. Como conseguiu a função de coordenação?

2. Questões

- 2.1 Quais são as determinações do Sistema Oficial de Ensino, que orientam a atividade de coordenação?
- 2.2. Como são divulgadas as normas de funcionamento da escola?
- 2.3. Os objetivos da escola estão bem definidos?
- 2.4. A escola possui Conselho Escolar?
- 2.5. Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi construído?
- 2.6. A proposta pedagógica é pautada em princípios democráticos?
- 2.7. Os pais são participativos na escola?
- 2.8. A comunidade escolar principalmente os pais participaram da elaboração da Proposta Pedagógica?

2.9. Em sua opinião o modelo de gestão desenvolvido nesta escola é democrático? Justifique a sua opinião.

2.10 Em sua opinião o modelo de gestão desenvolvido nesta escola privilegia a autonomia? Em que aspetos da organização da escola?

2.11. Fale-me sobre as atribuições do seu trabalho em relação ao modelo de gestão adotado nesta escola.

2.12. Aponte facilidades, dificuldades, contradições em relação: ao interior da escola; aos órgãos e instituições exteriores à escola; à participação da comunidade externa na vida da escola.

2.13. Que sugestões daria para desenvolver de forma mais eficaz este modelo de gestão?

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

O presente inquérito por questionário faz parte de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, e tem por objetivo **analisar o processo de gestão desenvolvido em escolas públicas do Ensino Básico no Município de Conceição do Jacuípe/BA, ante as determinações do Sistema Oficial de Ensino para a educação de qualidade, e a autonomia vivida em sua prática administrativa, financeira e pedagógica**. Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de pesquisa, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade.

A sua colaboração é fundamental para a realização desta pesquisa.

1. Perfil

1.1. Género: () masculino () feminino

1.2. Formação Acadêmica:

Graduação: _____

Cursos de pós-graduação: _____

1.3. Tempo de trabalho docente: _____

1.4. Tempo que trabalha nesta escola:

() < 3 anos () 3 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () > de 15 anos

1.5. Experiência profissional: () escola pública () escola particular

2. Como considera a sua relação com a direção e coordenação pedagógica:

() Ótima () Boa () Regular () Ruim () Sem interesse

3. Tem autonomia na elaboração do planejamento?

() Sim () Não () Tem muita interferência.

4. Conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola?

() Sim () Não () Não tenho interesse

5. Como considera a relação entre a equipe pedagógica e alunos:

() Ótima () Boa () Regular () Ruim () Sem interesse

6. Suas propostas são ouvidas e acatadas pela direção da Escola?

() Sim () Não () Às vezes

7. Participa ativamente na elaboração do projeto político e pedagógico da escola?

() Sim () Não () Não tenho interesse

8. A direção expõe as condições financeiras da Escola?

() Às vezes () Sempre () Nunca

9. Considera que as opiniões dos diferentes segmentos da comunidade escolar são ouvidas e levadas em consideração pela direção?

() Às vezes () Sempre () Nunca

10. Como considera seu relacionamento com a direção da Escola:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Sem interesse

11. Considera a relação entre Escola e Comunidade:

() Ótima () Boa () Regular () Ruim () Sem interesse

12. Considera a participação da comunidade na Escola:

() Ótima () Boa () Regular () Ruim () Sem interesse

13. Na sua opinião, como deve ser uma Escola Democrática?

14. Considera esta escola em que está atuando democrática?

() Sim () Não.

Por quê?

ANEXOS

ANEXO I – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS GESTORES

1. PERFIL DO ENTREVISTADO
1.1. Qual o seu nível de formação?
G _A : Professor Nível II. G _B : Nível III. Licenciatura em Pedagogia.
1.2. Qual é o seu tempo de carreira na educação?
G _A : 21 anos. G _B : Tenho 19 anos de carreira na educação.
1.3. Como entrou no magistério da rede pública?
G _A : Através de Concurso Público. G _B : Através de concurso público.
1.4. Qual o seu tempo de trabalho como diretor (a)?
G _A : 17 anos G _B : Há quatro anos na vice-direção.
1.5. Há quanto tempo atua na direção desta Escola?
G _A : 1 ano e 5 meses G _B : 4 meses.
1.6. Como conseguiu o cargo de diretor (a)?
G _A : Por ser de confiança dos gestores municipais, pelo tempo de serviço na Unidade Escolar e pela competência para desenvolver as atividades inerentes ao cargo. G _B : Por ser de confiança da atual gestora municipal.
2. QUESTÕES
2.1- Quais os períodos de funcionamento e níveis de ensino desta Escola?
G _A : Funciona nos turnos matutino e vespertino, para o Ensino Fundamental - Anos Finais. G _B : A escola funciona em tempo integral com os anos iniciais. Ensino Fundamental I e o Programa Mais Educação.
2.2- Qual o número de alunos que estão regularmente matriculados?
G _A : 141 alunos G _B : Estão matriculados 132 alunos.
2.3- Qual o número de funcionários administrativos? E de Serviços Gerais? E de docentes?
G _A : Dois funcionários administrativos, cinco funcionários de serviços gerais e nove docentes. G _B : 4 funcionários administrativos, 8 serviços gerais e 6 docentes.
2.4- A manutenção desta Escola é feita somente através de recursos públicos? Esses recursos são suficientes ou existem outras fontes de recursos?
G _A : Sim. Esses recursos não são suficientes, porém não existem outras fontes de recursos. G _B : Sim.
2.5- Quais são as determinações do Sistema Oficial de Ensino que orientam a atividade de gestão da escola?
G _A : Lei federal 9394/96 (LDB), Regimento Escolar Unificado, Plano Municipal de Educação (PME). G _B : LDB, Regimento Escolar Unificado e o Plano Municipal de Educação.
2.6- Como são divulgadas as normas de funcionamento da escola?
G _A : Através de reuniões, informativos fixados no quadro (mural) e Manual do Aluno. G _B : Por meio de reuniões de pais e mestres e informativos fixados em murais.
2.7- Os objetivos da Escola estão bem definidos?
G _A : Sim.

G_B: Sim. No Projeto Político Pedagógico.
2.8- A escola possui Conselho Escolar?
G_A: Sim. G_B: Sim.
2.9- Como o Projeto político Pedagógico (PPP) da escola foi construído?
G_A: Através de reuniões envolvendo gestor e toda comunidade escolar. G_B: Com a participação da gestão escolar, corpo docente, coordenador, pais e pessoal de apoio.
2.10- A proposta pedagógica é pautada em princípios democráticos?
G_A: Sim. G_B: Sim.
2.11- Os pais são participativos na escola?
G_A: Sim. G_B: Não.
2.12- A comunidade escolar principalmente os pais participaram da elaboração da Proposta Pedagógica?
G_A: Não. G_B: Não participaram.
2.13. Em sua opinião, o modelo de gestão desenvolvido nesta escola é democrático? Justifique sua opinião.
G_A: Sim. Porque há participação efetiva de professores, funcionários, alunos e comunidade na elaboração e execução de projetos e propostas pedagógicas desenvolvidos na escola. G_B: Sim, porque estou sempre envolvendo a comunidade escolar, nas questões que dizem respeito à escola. Também porque acredito que o gestor não pode nem deve tomar decisões isoladas.
2.14. Em sua opinião, o modelo de gestão desenvolvido nesta escola privilegia a autonomia? Em que aspectos da organização da escola?
G_A: Sim. Os professores têm autonomia para planejar e executar suas sequências didáticas. Os funcionários administrativos e serviços gerais desenvolvem suas atribuições mediadas por orientações do gestor. G_B: Sim, na autonomia docente com relação ao planejamento e algumas decisões internas, da mesma forma serviços gerais e administrativos.
2.15. Fale-me sobre as atribuições do seu trabalho em relação ao modelo de gestão adotado nesta escola.
G_A: Como gestor, procuro interagir com os professores, funcionários e alunos e administrar da melhor forma possível, favorecendo um diálogo equilibrado entre todos. Além disso, procuro administrar os recursos recebidos de maneira satisfatória. G_B: Enquanto gestora, sou mediadora, organizadora, articuladora das relações interpessoais da comunidade escolar.
2.16. Aponte facilidades, dificuldades, contradições em relação: ao interior da escola; aos órgãos e instituições exteriores à escola; à participação da comunidade externa na vida da escola.
G_A: No interior da escola, encontro algumas facilidades e dificuldades. Com relação às facilidades, destaco o bom relacionamento entre a equipe gestora, funcionários, professores e alunos. Em contra partida, deparo-me com algumas dificuldades, tais como: a estrutura da escola e os recursos que não são suficientes. G_B: Minhas dificuldades são os recursos financeiros escassos para o bom andamento da unidade escolar. Em contra partida tenho facilidade em contar com o apoio e a colaboração de toda equipe da referida escola e o apoio também da Secretaria Municipal de Educação.
2.17. Que sugestões daria para desenvolver de forma mais eficaz este modelo de gestão?
G_A: Poderia haver mais recursos financeiros para contribuir na melhoria da infraestrutura da escola, bem como na organização de materiais pedagógicos. G_B: Seria necessária a construção de uma área coberta para reuniões e realizações de eventos. De mais uma sala de aula, uma biblioteca e uma sala de informática.

ANEXO II – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES

1. PERFIL DO ENTREVISTADO
1.1 Qual o seu nível de formação?
C _A : Mestranda em Docência Universitária. C _B : Nível V.
1.2. Qual é o seu tempo de carreira na educação?
C _A : 22 anos. C _B : 3 anos.
1.3. Como entrou no magistério da rede pública?
C _A : Prestando concurso público. C _B : Através de concurso público.
1.4. Qual o seu tempo de trabalho como Coordenador (a)?
C _A : 3 anos C _B : 3 anos
1.5 Há quanto tempo atua na coordenação desta Escola?
C _A : 3 anos. C _B : 2 meses
1.6. Como conseguiu a função de coordenação?
C _A : Através do direcionamento da Secretaria Municipal de Educação. C _B : Através de concurso público.
2. QUESTÕES
2.1- Quais as determinações do Sistema Oficial de Ensino que orientam a atividade de coordenação?
C _A : A principal é a LDB 9394/96, depois as novas Resoluções e Portarias, bem como os documentos oficiais do MEC. C _B : A Lei Federal nº 9394/96; o Regimento Escolar Unificado; o Plano Municipal de Educação (PME).
2.2- Como são divulgadas as normas de funcionamento da escola?
C _A : Através da distribuição do Manual do Aluno (Informativo). C _B : As normas de funcionamento da escola são divulgadas por meio de reuniões e informativos que contemplam aspectos determinados no Regimento Escolar.
2.3- Os objetivos da escola estão bem definidos?
C _A : Sim. C _B : Sim, no Projeto Político Pedagógico.
2.4- A escola possui Conselho Escolar?
C _A : Sim. C _B : Sim.
2.5- Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi construído?
C _A : Com a participação coletiva da Comunidade Escolar. C _B : No período de elaboração ainda não trabalhava nesta instituição.
2.6- A proposta pedagógica é pautada em princípios democráticos?
C _A : Sim. C _B : Sim.
2.7- Os pais são participativos na escola?
C _A : Sim.

C_B: Minoria.
2.8- A comunidade escolar principalmente os pais participaram da elaboração da proposta Pedagógica?
C_A: Sim. C_B: Não
2.9- Em sua opinião o modelo de gestão desenvolvido nesta escola é democrático? Justifique sua opinião?
C_A: Sim. Porque considera os artigos 14 e 15 da LDB/96. C_B: A escola se aproxima do modelo de gestão democrática, pois, embora não haja participação dos pais e do Conselho Escolar na definição das metas da instituição, as atividades desenvolvidas são discutidas e acordadas com a equipe, nas reuniões de AC (Atividade Complementar).
2.10- Sua opinião o modelo de gestão desenvolvido nesta escola privilegia a autonomia? Em que aspectos da organização da escola?
C_A: Sim. Nos aspectos Pedagógicos, Administrativos e Financeiros. C_B: Sim, na elaboração do planejamento de aula dos professores.
2.11- Fale-me sobre as atribuições do seu trabalho em relação ao modelo de gestão adotado nesta escola.
C_A: Dentro das diversas atribuições, está o ato de acompanhar o trabalho docente, bem como ser elo entre os envolvidos na comunidade escolar. C_B: As minhas atribuições, nesta instituição, perpassam tanto na organização global do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, como na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Quanto ao primeiro aspecto, são realizadas ações que se voltam para a efetivação das metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico que, por sua vez, visam atingir os objetivos delineados no mesmo. Quanto ao segundo aspecto são realizadas ações que se voltam para orientação e formação de professores, acompanhamento da aprendizagem dos alunos, diálogo com os pais.
2.12- Aponte facilidades, dificuldades, contradições em relação: ao interior da escola; aos órgãos e instituições exteriores à escola; à participação da comunidade externa na vida da escola.
C_A: A dificuldade está na ausência de área coberta e/ou sala para auditório. C_B: No interior da escola, a facilidade são professores com formação e recursos didáticos – pedagógicos. A dificuldade é espaço para desenvolvimento de atividades diversificadas. As contradições são crianças com necessidades educacionais especiais inseridas sem o devido acompanhamento de equipe específica. Na participação da comunidade externa na vida da escola, a facilidade consiste na participação de alguns; articulação de ideias. A dificuldade é conseguir captar maior número de parceiros e as contradições estão em perceber a necessidade de participação e não promover ações para tal fim. Quanto aos órgãos e instituições exteriores à escola, a facilidade está na autonomia no desenvolvimento das ações e a dificuldade é a ausência de espaços para formação/estudo dos coordenadores municipais.
2.13. Que sugestões daria para desenvolver de forma mais eficaz este modelo de gestão?
C_A: Estrutura Física mais adequada para os encontros e/ou reuniões com toda comunidade escolar. C_B: Promover ações que fomentem maior participação dos pais; Propor eleições para escolha de novos membros para o Conselho Escolar; Mobilizar o Conselho Escolar.